

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Atraktivita alternativních a inovativních škol pro rodiče.

Attractiveness of alternative and innovative schools for parents.

Ing. Jana Radová

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Atraktivita alternativních a inovativních programů pro rodiče“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, červen 2019

Děkuji vedoucímu mé práce – panu RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za odborné vedení, cenné podněty, rady a připomínky, které mi poskytoval v průběhu jejího zpracování. Také děkuji ředitelům a zakladatelům plzeňských základních škol, kteří mi umožnili provést dotazníkové šetření mezi rodiči jejich žáků. A v neposlední řadě mojí rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

Jana Radová

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce s názvem „Atraktivita alternativních a inovativních směrů pro rodiče“ se nejdříve zabývá reformními snahami ve školství od roku 1989 a nahlíží na problémy současné školy. Ve druhé polovině teoretické části se zaměřuje na přiblížení vlastností, funkcí a typů alternativních škol dostupných v České republice. Stručně popisuje z pohledu organizačního školu Montessori, Waldorfskou školu, školu s daltonským plánem, Jenskou školu, program Začít spolu, program Zdravá škola, Svobodnou školu, Scio školu, Integrovanou tematickou výuku a komunitní vzdělávání. V závěru teoretické části jsou nastíněny strategie a postoje rodičů při výběru školy. Výzkumná část se zabývá zjišťováním postojů rodičů žáků ze tří typů alternativních škol na současné „tradiční“ školství prostřednictvím kvantitativního výzkumného šetření za pomoci metody dotazníku vlastní konstrukce. Výsledky zaznamenávají určité rozdíly v názorech mezi rodiči, jejichž děti jsou zapsány v režimu individuálního vzdělávání, a mezi rodiči, jejichž děti navštěvují veřejnou školu s programem „Začít spolu“. V závěru vyhodnocení výzkumné části lze najít doporučení pro ředitele škol vycházející z praktické části.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vzdělávací politika, výběr školy, tradiční školství, alternativní a inovativní směry

## **ABSTRACT**

The first part of the bachelor thesis named „Attractiveness of alternative and innovative educational approaches for parents” deals with reform efforts in the school system since 1989 and contemplates with contemporary school problems. The second half of the theoretical part focuses on clarification of features, functions and types of alternative schools which are available in the Czech Republic. It briefly describes from the organizational point of view Montessori, Waldorf, Dalton, Jena schools, educational programmes “Step by Step“, “Healthy School”, “Independent School”, “ScioSchool”, and “Integrated Thematic Teaching”, and community education. The conclusion of the theoretical part shows strategies and attitudes of parents which are considered during a school choice. The research part pursues the attitude investigation of parents, whose children attend three types of alternative schools, to contemporary “traditional” school system. The quantitative research investigation is applied and uses a questionnaire of my own design. The results indicate some differences in opinions between parents whose children are enrolled in a home based learning system and parents whose children attend schools with the “Step by Step” teaching method. The end of the research part evaluation gives some recommendations, which proceed from the practical part, to school headmasters.

## **KEYWORDS**

educational policy, choice of school, traditional school system, alternative and innovative trends

## Obsah

Úvod .....	6
1 Teoretická východiska .....	7
1.1 Reformní snahy po roce 1989 .....	7
1.2 Česká základní škola – problémy současnosti .....	12
1.3 Alternativní a inovativní směry .....	16
1.3.1 Vymezení pojmů .....	17
1.3.2 Počátek alternativních škol v Čechách a na Moravě .....	20
1.3.3 Vlastnosti alternativních škol .....	22
1.3.4 Funkce alternativních škol .....	24
1.3.5 Typy alternativních a inovativních škol či programů .....	25
1.4 Strategie a postoje rodičů při výběru základní školy .....	34
2 Praktická část .....	38
2.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky .....	38
2.2 Výzkumná metoda a konstrukce dotazníku .....	38
2.3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	40
2.4 Podmínky sběru dat .....	45
2.5 Výsledky a analýza výzkumného šetření .....	47
2.6 Vyhodnocení výzkumné části a doporučení .....	57
3 Závěr .....	61
4 Seznam použitých informačních zdrojů .....	64
Seznam příloh .....	69

## Úvod

Se zvýšením autonomie škol v oblasti kurikula po roce 2005 se ve veřejných školách zavádějí alternativní programy, školy se snaží o významnější profilaci svých vzdělávacích programů a jsou zakládány soukromé a církevní školy. Část rodičů žádá o individuální vzdělávání svých dětí a zakládá pro ně vlastní školy s alternativními způsoby vzdělávání. Změny jsou rodiči nejen pozitivně přijímány, ale i vyhledávány či dokonce iniciovány, neboť spolu s rozvojem alternativních škol přibývá každým rokem počet rodičů, kteří nesouhlasí s nekoncepčními státními zásahy ve veřejném školství a jsou stále méně ochotní je respektovat. Alternativní vzdělávání nabízí jejich dětem nejen jiné formy, způsoby a metody výuky, ale i odlišný přístup k jejich osobnosti.

Základní škola je důležitou součástí života každého dítěte, ve které se dále formuje jeho osobnost i vztah k učení a poznávání. Proto vybrat pro své dítě vhodnou školu, ve které prožije celých 9 let, není v současné době pro rodiče jednoduchým úkolem. Rodiče volí z nabídky veřejných i soukromých škol s různými typy vzdělávání na základě svých možností (např. z hlediska dostupnosti, finanční náročnosti, postavení ve společnosti), požadavků a kritérií tu, která vyhovuje nejen jim, ale především jejich dětem.

Cílem této bakalářské práce je zjistit faktory, které mohly přispět ke vzniku a rozvoji alternativních a inovativních škol v ČR a k velkému zájmu veřejnosti o ně. V praktické části proto zjišťuji názory a postoje rodičů žáků z alternativních škol na současné tradiční školství, a zda tito rodiče předpokládají, že jejich děti se budou díky alternativní formě vzdělávání lépe uplatňovat a přizpůsobovat změnám v budoucím životě. Jejich konkrétní otevřené odpovědi by mohly být přínosem k zamyšlení pro všechny aktéry základního vzdělávání.

Téma alternativních a inovativních programů mě oslovilo zejména z pracovního hlediska. Mezi účastníky zájmového vzdělávání každoročně přibývá žáků navštěvujících plzeňské soukromé základní školy zaměřené na alternativní způsoby vzdělávání. Z hlediska marketingové komunikace, rozšiřování a zkvalitňování nabídky zájmových aktivit je tudíž nutné znát specifika a umět pracovat se žáky z tohoto odlišného druhu prostředí.

# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Reformní snahy po roce 1989

Vzdělávací politika státu je jednou z důležitých částí veřejné politiky. Významně ovlivňuje jak činnost školských, tak mimoškolských vzdělávacích institucí.

Pojem vzdělávací politika lze dle Vališové et al. (2011, s. 105) vymezit například jako „*principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání*”. Praktickou realizaci vzdělávací politiky a naplňování jejích cílů umožňuje celá řada nástrojů. Mezi ně patří například strategické dokumenty, dlouhodobé plány, legislativa, financování školství či kurikulární politika. Důležitou roli ve vzdělávací politice hrají i jednotliví aktéři – od ministerstva školství, přes zřizovatele škol, až po samotné žáky zapojené do školních samospráv.

Následující stránky se budu proto zabývat jednotlivými postupnými konkrétními kroky složitého, víceúrovňového a dlouhodobého procesu transformace našeho školství v oblasti základního vzdělávání po “sametové revoluci” v roce 1989 se zaměřením na reformní snahy a koncepce neziskových a nevládních organizací, které podle některých autorů (např. Dvořák, 2012, s. 13) “*pomáhaly reformu inspirovat, implementovat, současně ji interpretovaly a prakticky tím suplovaly stát.*” Podobnou roli plní i nadále.

Z důvodu politických změn po roce 1989, kdy se usilovalo o přeměnu celého společenského systému, se stále více diskutovalo o nutnosti reformy vzdělávacího systému v moderní demokratický systém, akceptující trendy a tendence využívané v západoevropském školství (Spilková, 2005, s. 15), neboť vlivem čtyřicetiletého období budování socialismu v něm stále převládaly rysy meziválečného školství zděděné vývojem z dob Rakouska-Uherska:

- centralizovaný model organizace a řízení škol, státem stanovené normativní osnovy učiva s důrazem na vědomosti, stálá státní kontrola
- povinná školní docházka, orientace na výkon a disciplínu, frontální forma vyučování s učitelem řízenou učební činností, celoroční průběžné zkoušení a klasifikování



- důraz na odbornou aprobaci učitele a jeho postupně klesající společenskou prestiž (Nemes, 1991, s. 8)

Zdálo se proto logickým předpokladem, že reforma bude pojata jako komplexní dlouhodobý proces s koncepčně i realizačně navazujícími kroky (Spilková et al., 2005, s. 15).

Porevoluční spontánní reformní úsilí ve školství podněcovalo tvorbu několika studií, projektů a dokumentů se zaměřením na vzdělávání.

V únoru 1990 vzniká z iniciativy Miluše Havlínové expertní skupina *“Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve vzdělávání”* – NEMES, jejímž prvním velkým úkolem bylo vypracování ucelené koncepce jako možného východiska nastávající hluboké transformace českého školství. (Kovařovic et al., 1998, s. 344)

Výsledný projekt *„Svoboda vzdělávání a česká škola“* koncipoval reformu podle analýzy klíčových trendů vzdělávací politiky a vývoje vzdělávacích soustav ve vyspělých demokratických zemích. Zdůrazňoval tak *“nutnost změny v paradigmatu vzdělávání s provázaností vnější a vnitřní reformy”*. Již v té době spatřoval prioritu a základ změny našeho vzdělávacího systému ve vnitřní změně vztahu mezi učitelem a žákem, ve změně klimatu třídy i učitelského sboru, ve změně metod a forem výuky a ve změně vztahu mezi rodiči a školou. Hlavní hybnou silou tak měl být sám učitel. (NEMES, 1991; Spilková et al., 2005, s. 16)

Na počátku devadesátých let vzniká na žádost Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) další rozsáhlá týmová expertní studie pod vedením J. Kotáska z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze s názvem *“Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě.”* Obě studie se shodly v nutnosti zásadních změn ve všech prvcích našeho vzdělávacího systému. Vnější reforma měla vytvářet podmínky a tím podporovat vnitřní reformu uvnitř škol. (Spilková et al., 2005, s. 16). Tehdejší vedení MŠMT ČR bylo však zaměřeno spíše na tvorbu vzdělávacích programů a chyběla mu snaha o analýzu či kritické zhodnocení těchto komplexních expertních materiálů, jenž mohly vytvořit *“fundovaný základ pro strategické rozhodování systémových změn naší vzdělávací soustavy”* (Spilková et al., 2005, s. 16).

Významný posun v transformaci našeho školství mohl nastat v roce 1994, kdy MŠMT ČR vypracovalo koncepční dokument *“Kvalita a odpovědnost”*, ve kterém navrhuje ustanovení vzdělávacích standardů jako východiska pro tvorbu vzdělávacích programů a možnost zpracování vlastních školních programů posilujících pedagogickou autonomii škol. Bohužel i přes vysoká očekávání nebyl v praxi adekvátně realizován. (Spilková et al., 2005, s. 17)

Posun ve změně chápání pojmu “vzdělávání” představoval navazující dokument z roku 1995 *“Standard základního vzdělávání”* obsahující představu o vzdělanostním a osobnostním profilu absolventa základního vzdělávání. Dokument však přinesl zklamání reformě laděným učitelům, neboť v něm stále zůstalo podrobné vymezení závazného obsahu učiva pro všechny žáky. (Spilková et al., 2005, s. 17-18)

Snaha o určitou diferenciaci vyučovacího procesu vzhledem k odlišným zájmům a schopnostem dětí se projevila v následných třech vzdělávacích programech pro základní vzdělávání, nahrazujících dosavadní učební osnovy a plány. Ředitelé škol si poprvé mohli zvolit jeden z nich k realizaci ve své škole.

### **Vzdělávací program “Obecná škola” (1993)**

Tento program lze považovat za jakousi alternativu ke “standardnímu” vzdělávacímu programu „Základní škola“. Jako jediný neuváděl učební plán v počtu hodin, ale v procentech, čímž umožňoval větší variabilitu v organizaci vyučování, včetně tvorby integrovaných předmětů. Kladl důrazu na celkovou kultivaci a rozvoj osobnosti žáků s cílem položit základy vzdělanosti, zohledňoval zájmy a potřeby dítěte. Učitelé mohli zařazovat některé nové předměty (např. “rodinnou výchovu”, “dramatickou výchovu”), na druhém stupni byla možnost výběru z nejméně čtyř volitelných předmětů. Zařazováním předmětů v nadstavbové části byl vytvářen prostor pro diferenciaci výuky podle zájmů a schopností žáků. (Průcha, 2012, s. 145; Vališová et al., 2011, s. 93)

Z počátku byl program přijímán s velkým entuziasmem. Ve školním roce 1996/1997 byl realizován na více než tisíci základních škol. Vyžadoval však poměrně velkou zátěž pro učitele, nebyly přizpůsobené učebnice a předpokládala se “mimořádná angažovanost” pro realizaci programu. To mohl být dle Průchy (2012, s. 146) jeden z důvodů poklesu zájmu o tento program a přechodu k programu “Základní škola”.

### **Program “Základní škola” (1995)**

Program „Základní škola“ byl celostátně nejrozšířenější vzdělávací program. Ve školním roce 2002/2003 v něm bylo vzděláváno téměř 92% žáků základních škol, ačkoliv se jevil jako nejkonzervativnější. Svou koncepcí v mnohém připomínal dosavadní kurikulární dokumenty. Program kladl důraz především na plnění kognitivních úkolů. (Průcha, 2012, s. 146; Spilková et al., 2005, s. 19)

### **Program “Národní škola” (1997)**

Jednalo se poměrně o kvalitní vzdělávací program vytvořený týmem pedagogů se sdružení *“Asociace pedagogů základního školství ČR”*, využívající zkušeností z praxe základních škol. V roce 2002/2003 se v něm však vzdělávalo pouhé 1% žáků základních škol (Průcha, 2012, s. 146), což mohlo být dle Spilkové et al. (2005, s. 19) způsobeno i zdlouhavým schvalovacím řízením a tím i velkým časovým zpožděním oproti dvěma zbývajícím.

Základem vzdělávání v programu “Národní škola” bylo stanovení pět principů: výchova svobodného člověka pro život v demokratické společnosti, poskytnutí globálního pohledu na svět, směřování výchovy a vzdělávání k praktickému životu, výrazná diferenciací učebních plánů uvnitř školy podle zájmů a schopností žáků, v učebních plánech školy se mohou zohlednit místní podmínky. Na rozdíl od programu “Základní vzdělávání” zde byla vymezena role pedagoga. Úlohou učitele bylo pomáhat žákům nalézt cestu při začleňování se do společnosti a vytvářet podmínky pro podněcování iniciativy a samostatnosti žáků. (Vzdělávací program Národní škola, 1997, s. 9-11)

Pro zastánce alternativního vzdělávání je v roce 1996 schválený MŠMT ČR experimentální alternativní vzdělávací program *“Česká škola waldorfského typu”* (později “Waldorfská škola”) (Průcha, 2012, s. 48). Vlastní vzdělávací program začali připravovat rovněž zastánci pedagogického systému Marie Montessori (Spilková et al., 2005, s. 19).

S finanční podporou zahraničních institucí (Světové zdravotnické organizace a její nadace) vznikly na počátku 90. let dvě iniciativy: v roce 1992 “Zdravá škola” a v roce 1996 “Začít spolu”. Programy sice nezahrnovaly sylaby nebo osnovy hlavních vzdělávacích oborů, šlo jim více o proměnu celkové zkušenosti žáka ve škole, rovinu klíčových kompetencí či průřezových témat (Dvořák, 2012, s. 13). Dvořák se domnívá (2012, s. 13), že vliv těchto

projektů přispěl k tomu, že do rámcových vzdělávacích programů nebyly vloženy osnovy tradičních předmětů.

O změnu a zavádění moderních metod ve vyučování se snažili i sami pedagogičtí pracovníci v některých školách. V Ostravě se mezi lety 1992-1998 zabýval tým odborníků z *“Ústavu pro svobodné alternativní školství”* inovací pro základní vzdělávání. Během tohoto období vznikla celá řada expertních posouzení inovovaných školních projektů základních škol, které se snažily o změnu. Na činnost ústavu navázala v roce 1998 katedra Pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, která připravuje učitele pro alternativní způsoby výuky. (Lukášová, 2013, s. 5).

V letech 1998 – 2002 probíhal na vybraných tzv. kmenových školách v Praze, Liberci a Ostravě další zajímavý experiment s názvem *„Pokusné ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání – domácí vzdělávání“*. Tato forma individuálního vzdělávání se zpočátku omezovala jen na děti se specifickými vzdělávacími potřebami (tj. děti nadané či s poruchami učení). (Vališová et al., 2011, s. 101)

Důležitá změna v našem školství nastala v roce 2001, kdy na základě usnesení vlády ČR č.277/1999, široké veřejné diskuse, závěrů několika expertních studií a praktických zkušeností z dosavadního průběhu transformace vznikl ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice pro horizont 5-10 let – *“Národní program rozvoje vzdělávání”* (tzv. Bílá kniha). *“Bílá kniha”* také se stala základním podkladem k tvorbě nového školského zákona, přijatého v roce 2004. (Walterová et al., 2010, s. 70)

*“Bílá kniha”* definuje novou kurikulární politiku, vycházející z požadavků větší autonomie škol, umožňující výrazně uplatnit tvořivý osobní potenciál všech učitelů a ředitelů škol (Bílá kniha, 2002). Umožňuje nejen vznik nových metod a strategií výuky, ale přinesla i důležitou podporu inovativním a reformním školám. *„Optikou Bílé knihy lze považovat většinu inovativních škol za předobraz perspektivního vývoje, za jistý „maják“ v současném reformním úsilí“* (Spilková et al., 2005, s. 22).

V českém školství tak došlo k celé řadě změn v zásadních otázkách vzdělávací politiky. Zavedl se nový model financování regionálního školství. Školy získaly právní subjektivitu,

kterou ale mohly uplatnit jen v rámci platných centrálních předpisů. V oblasti kurikula byla posílena autonomie škol. Školy si mohly v souladu s dosti otevřeným a benevolentním vydaným rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání upravovat učební plány, osnovy, volit učebnice či vytvářet vlastní školní vzdělávací program přizpůsobený potřebám žáků a jejich rodičů, konkrétním reálným podmínkám, vzdělávacím záměrům a cílům své školy i požadavkům regionu (RVP ZV, 2017, s. 154; Vališová et al., 2011, s. 88-89). Základní změny se dotkly i povinné školní docházky. Školský zákon (561/2004 Sb.) umožnil žákům plnit povinnou školní docházku v režimu individuálního vzdělávání podle § 41 (na 1. stupni ZŠ a od roku 2016 i na 2. stupni ZŠ).

Začaly vznikat nové druhy škol (víceletá gymnázia), nové vzdělávací programy na úrovni základního vzdělávání (třídy daltonské, montessoriovské, matematické třídy, bilingvní vzdělávání, vzdělávání s rozšířenou výukou uměleckých předmětů či jazyků, vzdělávání pro nadané žáky, sportovní třídy, apod.), docházelo k výběrovým profilacím celé školy (Vališová et al., 2011, s. 88). Dalo by se říci, že nový školský zákon umožnil od 1. 1. 2005 vznik velmi široké nabídky na úrovni všech typů škol. Motivace škol nabízet specializované programy byla rovněž podpořena skutečností, že školy jsou financovány podle počtu žáků v nově se vytvářejícím konkurenčním prostředí školského systému (Straková a Simonová, 2015, s. 592).

## **1.2 Česká základní škola – problémy současnosti**

Základní školy hrají klíčovou roli ve vzdělávání dětí. Prochází jimi téměř veškerá populace od období dětství až po dospívání, tj. soustavně celých devět let.

Tradiční (standardní) základní jsou takové, které reprezentují určitou zavedenou normu, předepsaný vzor, standard. V České republice lze v tomto pojetí za ně považovat státní (veřejně spravované) základní školy zřizované obcí nebo svazkem obcí, krajem či ministerstvem. (Průcha, 2012, s. 26)

Pojem “tradiční škola” je na veřejnosti (z důvodů zachovávání určitých stabilních rysů) často spojován s termínem běžný, obvyklý, normální, klasický, ale i konzervativní, zastaralý, což v současné době není úplně adekvátní. “Tradiční” školství současné doby je dynamické, snaží se přizpůsobovat požadavkům vnějšího světa. Z pohledu historie lidské

civilizace nikdy nedocházelo ve školství a vzdělávání k tak významným změnám jako v současném období prudkého rozvoje informačních technologií a globální ekonomiky. (Průcha, 2012, s. 9)

Je však alarmující, že téměř jedna čtvrtina respondentů z výzkumu *“Hodnocení vývoje českého školství”* (Walterová et al. 2010, s. 63) se domnívá, že se v oblasti školství v posledních dvaceti letech prakticky nic zásadního nezměnilo. To potvrzují i některá empirická měření (Dvořák, 2015, s. 8), ze kterých vyplynula nenaplněnost očekávání spojená s kurikulární reformou, která nebyla v konečném důsledku přijata pedagogy ani rodičovskou veřejností. Česká republika tak patří do skupiny zemí, kde pokus o celkovou koncepční změnu v oblasti vzdělávání zatím selhává. O příčinách tohoto nepříznivého stavu zatím nepanuje shoda ani mezi výzkumníky. Jedním z důvodů může být nízká propagace důležitosti a smyslu potřebných změn či neúspěšnost MŠMT při plánování a zavádění reformy v oblasti školství (Straková, 2013, s. 739-740).

Hlavní předpokládání aktéři reformy (učitelé) mají i po více jak deseti letech od zavedení kurikulární reformy rozporuplné pocity ke změnám, které reforma přináší. Dle výzkumu Peškové et al. (2018, s. 21) řada učitelů vnímá v souvislosti s reformou pouze změny související s nárůstem pracovních povinností. Přitom aktivní přístup k tvorbě vlastního ŠVP je jedním z prostředků jak uskutečnit jedinečnou změnu uvnitř školy. Pedagogové si sami mohou zvolit, jak naplní cíle reformy v reálné činnosti školy, jaké metody a formy práce použijí i jak se zaměří na jednotlivá vzdělávací témata.

Učitelé zřejmě posuzují dopad reformy v kontextu své výuky, kde nevnímají žádnou změnu. Inovace či změny, které požadovala česká kurikulární reforma v podobě decentralizace, participace škol na tvorbě kurikula či posílení autonomie škol, totiž nemusejí být totožné s cíli, které sledují učitelé a ředitelé jednotlivých škol. (Dvořák, Starý a Urbánek, 2015, s. 16)

Může za veřejností vnímané (ne) změny v našich českých základních školách pouze ne úplně zdařená implementace kurikulární reformy či přístup pedagogů? Je paradoxem, že dle názorů veřejnosti jsou to právě učitelé a ředitelé škol, kdo ve skutečnosti přispívá k rozvoji našeho školství (Walterová et al., 2010, s. 55).

Za odbornou a pedagogickou úroveň a poskytování vzdělávání v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy vždy odpovídá ředitel školy. Přitom na pedagogický proces a jeho řízení působí celá řada vnějších a vnitřních faktorů, které se navzájem ovlivňují a doplňují. Z výpovědí skupiny ředitelů v rámci šetření TALIS 2013 vyplynulo, že jsou to právě hlavně vnější faktory, které činnost ředitelů nejvíce ovlivňují a často i hodně ztěžují (způsob financování školství, špatná informovanost MŠMT o chystaných změnách a jeho dílčí nekoncepční kroky, chybějící dlouhodobá koncepce, nekvalitně připravení učitelé z vysokých škol, proměnlivé školsko-politické prostředí vlivem častého střídání politiků, chybějící podpora úředníky z odborů školství, šestileté funkční období, administrativní náročnost projektových prací a mnoho dalších, ...). Ředitelé musí většinu času věnovat technicko – ekonomicko – právním otázkám řízení školy, které nemají s řízením kvality pedagogického procesu moc společného. Na edukační proces jim tak zbývá prokazatelně stále méně času. (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 27-37)

Přitom česká škola má ve srovnání s ostatními zeměmi OECD jednu z největších hodnot autonomie po stránce kurikulární i ekonomické (Trojan, 2014, s. 9). Větší otevřenost školy však přináší nejen výzvy, ale i mnohá rizika, jejichž příčinou jsou sílící tlaky vnějšího světa na školy „*komplikující plnění jejich výchovně vzdělávací mise*” (Walterová et al, 2010, s. 71).

Respondenti z výzkumu Lazarové, Pola a Sedláčka (2015, s. 35) poukazují na zvyšující se nárůst politického ovlivňování škol ze strany zřizovatelů, vycházející z jejich snah vyhovět a získat si přízeň svých potenciálních voličů ve svém volebním okrsku. Názory úředníků na směřování či personální politiku škol se tak mohou diametrálně odlišovat od odborných pohledů ředitelů škol. Někteří pak mohou mít dokonce pocit, že „*jsou „rukojmím“ zřizovatele a že jejich pracovní osud závisí na rozhodnutí obce, resp. starosty obce.*”

Dalším z důležitých činitelů, kteří mohou pozitivně i negativně ovlivňovat snahy ředitele o inovace v oblasti vzdělávání či změnu v profilaci školy, jsou sami rodiče. Většina veřejnosti (až  $\frac{2}{3}$ ) je dle výzkumů Walterová et al. (2010, s. 37) dlouhodobě spokojená se školami jako takovými, což může být významnou bariérou jejich rozvoje. S přirozenou mírou nedůvěry až odporem pak mohou rodiče přistupovat k chystaným změnám, které posuzují a hodnotí na základě svých vlastních školních zkušeností z dob dětství. „*Rodiče,*

*kteřé se škola snaží nalákat na zajímavý ŠVP, rozumí především takové škole, do které sami chodili.* Opačným případem jsou rodiče, kteří mají tendence mluvit do fungování školy či pedagogické práce učitelů, někdy mívají na školu až nereálné požadavky, ke všemu chtějí odůvodnění a snaží se prosazovat své představy a zájmy na úkor ostatních žáků. Vzhledem k tomu, že ve školách bývá několik desítek až stovek rodičů, není možné ani při nejlepší vůli ředitele vždy vyhovět všem. (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 27)

Možnosti ředitele, který chce naplnit vizi své školy či zformulovat novou a vyhovět tak poptávce trhu zbývající třetiny nespokojených rodičů, závisí od možností vnitřních zdrojů školy, zejména od kvality pedagogického sboru (zaměření, schopností, dovedností, ochotě se učit něčemu novému, ...). Ačkoliv se ředitelé jako lídři pedagogického procesu snaží své učitele respektovat a podporovat ve snahách o vlastní rozvoj či inovaci výuky, je právě nedostatek kvalitních pedagogů v současné době nejzásadnějším problémem českých škol (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 31). Personální situace je v řadě škol až bezvýchodná, téměř nemající řešitelnou situaci. Poptávka po (vhodných) kandidátech výrazně převyšuje nabídku na trhu práce (Maršíková a Jelen, 2019, s. 79). ČŠI při hodnocení personálních podmínek základních škol ve školním roce 2017/2018 zjistila, že téměř u 25% hodnocených škol byla zaznamenána úroveň vyžadující zlepšení, tj. o 6% více než v předchozím školním roce (Zatloukal et al., 2018 s. 51).

Kvalitní pedagog s dostatečnou dávkou sebedůvěry přitom vytváří ve třídě nejen bezpečné prostředí, ve kterém se bude žákovi dobře učit, ale i vhodné podmínky pro rozvoj jeho potenciálu. Jak ale vyplývá z poznatků ČŠI (ČŠI, 2018), aktivizující či inovativní metody a formy práce nejsou ve školách příliš rozšířeny. Většina hodin probíhá pouze tzv. frontálním výkladem, kdy se učitel snaží probrat stále narůstající objem učiva a nezbývá mu čas na dostatečné procvičování či prohlubování látky. Žáci jsou v hodinách spíše pasivní a celkově mají ne příliš pozitivní vztah ke škole a k vlastnímu vzdělávání. Výsledky zjištění ČŠI jsou přitom opačné, než v roce 2007 deklarovalo MŠMT ČR ve svém motivačním *“Letáku pro podporu kurikulární reformy”*. Všechny změny ve vzdělávání měly vést především k tomu, že se žáci budou učit rádi a jen to, co je podstatné, co v dalším životě skutečně využijí. Jedním z hlavních důvodů současného stavu jsou dle



ČŠI vysoké počty žáků ve třídách v kombinaci s předimenzovaným povinným obsahem vzdělávacích programů.

V současné době je téma obsahu vzdělávání aktuální právě v souvislosti s plánovanou revizí rámcových vzdělávacích programů a potřebnou redefinicí cílů vzdělávání, které by měly odrážet požadavky na vzdělávání v 21. století, tj. připravit mladou generaci na probíhající změny ve společnosti a rozvíjet jejich schopnosti čelit těmto změnám a problémům z nich vyplývajících. (Neumajer, 2014, s. 7).

V současné době se školy ocitají v nelehké situaci. Odborná i laická veřejnost nedokáže přesně popsat svá očekávání, která by vyústila ve společně sdílenou představu o podobě našeho vzdělávacího systému a zároveň je „na školu kladeno více požadavků, než je škola objektivně schopna naplnit.“ Od školy se nejen požaduje, že vybaví žáky potřebnými tvrdými i měkkými kompetencemi či schopností začlenit se do demokratické společnosti, ale navíc se od ní i *“očekává, že bude i suplovat či přímo napravovat věci, které by se měli odehrávat v rodině či komunitě”*. Na straně jedné jsou tradiční školy stabilním bodem s určitým respektem k historickým aspektům, rituálům a určité nutné míry setrvačnosti. Na straně druhé připravují žáky na řešení problémů a úkolů v budoucnosti, jejíž vývoj stále jen odhadujeme. (Trojan, 2017, s. 8)

Každý z nás si asi někdy vybavil vzpomínky a zážitky na svoji dobu prožitou ve škole. Není se tedy čemu divit, že část rodičovské populace na základě současné časté kritiky tradičního pojetí školy již nechce čekat na to, až se v našem vzdělávacím systému něco zásadního změní a pro své děti raději vyhledává a volí jinou (alternativní) formu vzdělávání.

### **1.3 Alternativní a inovativní směry**

Tato kapitola se bude zabývat vymezením pojmů inovace, alternativní vzdělávání a alternativní škola. V další části budou stručně popsány vlastnosti alternativních škol, jejich funkce a typy, se kterými je možné se v současné době setkat v praxi českých škol.

### 1.3.1 Vymezení pojmů

Výraz “inovativní” se v našem školském zákoně (561/2004 Sb.) nevyskytuje. Slovo “alternativní” se objevuje pouze v § 16 odst. 8 v souvislosti s alternativní komunikací jako podpůrného opatření u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pojem “inovace” původně pochází z latinského slova “*innovare*”, což by se do českého jazyka dalo přeložit jako obnovovat. V posledních letech je sice tento termín ve vzdělávání hojně používán (například ve výstupech různých vzdělávacích projektů), ale dosud není v české pedagogické teorii důkladně definován. Mnoho lidí si pod pojmem inovace představuje v podstatě jakoukoliv změnu, která ale ne vždy musí zákonitě vést k lepšímu výsledku. (Neumajer, 2014, s. 17)

Skalková (2007, s. 75) uvádí, že pod pojmem inovace se v pedagogice chápe “*rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému*”, s cílem jeho zkvalitňování. Inovativní/inovující se školy jsou takové, které se zavedením určitých inovací účelově mění na základě svého vlastního usilování. Snaží se tedy o vnitřní proměnu v rámci „běžné“ školy. Pojetí inovace (změny) ve vzdělávání se v České republice zaměřuje hlavně na vstupy nebo procesy (např. nové pedagogické koncepce, uplatňování nových technologií, kooperativní strategie, efektivní komunikace uvnitř školy, spolupráce s místní komunitou, apod.). Změny (úpravy) jsou většinou dílčí a časově omezenější. (Dvořák, Starý a Urbánek, 2015, s. 15)

Tím se lišíme od zahraničního pojetí změny chápané jako “*educational improvement*” orientující se na změnu konkrétních výsledků, tj. například na úspěšnější dosahování tradičních cílů vzdělávání. Aby co nejvíce žáků zvládlo ve škole to, co bylo dříve dostupné jen pro děti nějak privilegované (Dvořák, Starý a Urbánek, 2015, s. 15).

V technické sféře má zase pojem inovace význam “obnovování”, “modernizování”, tj. zavádění nových výrobních postupů, organizace prodeje výrobků, použití nových materiálů, apod. Proto je dle názoru Průchy (2012, s. 30) v současné době “inovace” vlastně synonymum výrazu “modernizace”. Ani z pedagogického hlediska nejde v obou pojmech o nijak zásadní rozdíl. V obou je vyjádřen stejný cíl – zdokonalit průběh a tím výsledky výchovně vzdělávacího procesu, bez ohledu na daný typ školy.

Inovativní školy jsou asi nejvíce odlišným typem od standardních škol. Je jich však v poměru k celkovému počtu škol poměrně málo. (Průcha, 2015, s. 178)

Stejně jako pojem “inovace”, není v pedagogické teorii stále terminologicky ukotven ani pojem “alternativní škola” nebo “alternativní vzdělávání”. I ve světě vládne v terminologii chaos způsobený odlišným chápáním obou pojmů nejen v jednotlivých zemích, ale i v jednotlivých pedagogických teoriích. (Průcha, 2012, s. 21)

Poprvé byl tento termín použit zhruba v 70. letech 20. století, kdy se část škol snažila vyhovět požadavkům rodičů projevujících nespokojenost s kvalitou a obsahem veřejného školství. Dnes jsou mezi alternativní směry zařazovány i ty školy, které vznikaly již v první polovině 20. století v rámci tzv. reformního hnutí (Vališová et al., 2011, s. 96).

Pojem “alternativní škola” a “alternativní vzdělávání” lze totiž chápat v mnoha různých rovinách, podle oblastí, ve kterých se užívá. Průcha (2012, s. 23) stanovil tři roviny, podle kterých lze na alternativní školy nahlížet. Těmito rovinami jsou školsko-politický aspekt, ekonomický aspekt, pedagogický a didaktický aspekt. Školsko-politický aspekt se zaměřuje na zřizovatele a týká se rozdílů mezi školami veřejnými (státními) a nestátními. V České republice je legislativní vymezení dáno zákonem č. 561/2004 Sb. stanovujícím, kdo může být zřizovatel školy a vyhláškou MŠMT ČR č. 353/1991 Sb. o soukromých školách. Za státní (veřejné) školy jsou tedy považovány školy zřízené obcí, krajem nebo ministerstvem (tzv. veřejně spravované). Nestátní školy jsou zřizované a spravované jinými zřizovateli, než orgány státní správy. U nás jsou to školy zřizované církví a soukromým zřizovatelem, které se tak z hlediska vymezení zřizování mohou označit za “alternativní školy”. Fungují mimo sektor veřejných škol, ale zároveň souběžně s ním (Průcha, 2012, s. 23).

Ekonomický aspekt je spjat s rozlišováním škol podle způsobu jejich financování. Veřejné (státní) školy jsou pro žáky bezplatné, financované prostředky ze státního rozpočtu (MŠMT ČR a z rozpočtu zřizovatele). V soukromých školách za vzdělávání žáků obvykle platí rodiče školné. V České republice jsou však podle zákona 306/199 Sb. i soukromé školy plně nebo částečně financovány z veřejných zdrojů. Ekonomický aspekt tak není možné pro vymezení alternativnosti vzdělávání brát úplně za rozhodující. (Průcha, 2012, s. 24)

Jinak je tomu u aspektu pedagogického a didaktického. Z tohoto hlediska je možno za alternativní považovat všechny školy, které uplatňují úplně jiné formy, obsahy či metody vzdělávání v porovnání s běžně uplatňovanými pedagogickými a didaktickými koncepcemi. V tomto pojetí se však může alternativní vzdělávání vztahovat i na specifické dílčí či ucelené inovace uplatňované ve veřejných (státních) školách. Například základní školy s rozšířenou výukou některých předmětů (např. cizí jazyky, matematika, sport), s aplikací specifických vzdělávacích programů (např. Začít spolu, Zdravá škola) či specifických metod výuky (matematika dle profesora Milana Hejného). Všechny tři výše uvedené významové roviny se úzce prolínají a vymezení pojmu je tudíž značně komplikované. (Průcha 2012, s. 25).

Pojem “alternativní škola” má mnoho významů. Užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako např. soukromá škola, otevřená škola, netradiční škola, nezávislá škola, volná škola, svobodná škola, aj. (Průcha, 2012, s. 21).

V této práci bude proto pojem “alternativní škola” chápán z pedagogického a didaktického hlediska, jako obecný termín pro všechny druhy škol, které se něčím podstatným odlišují od (většinou) státem předepsaných pravidel a požadavků na fungování a cíle vzdělávání. Rozhodujícím kritériem je tedy jejich odlišnost od standardu převládajícího ve vzdělávacím systému. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 16-17)

Alternativní škola z této státem předepsané normy vybočuje svojí specifičností spočívající v jiných:

- způsobech organizace a metodách výuky tzv. „zábavnější formou”
- specifičností obsahu vzdělávání
- nestandardních architektonických řešeních budov či učeben
- způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovním hodnocením)
- vztazích mezi školou a rodiči
- vztazích mezi školou a místní komunitou aj. (Průcha, 2012, s. 25)

*“Jsou to tedy jiné cesty směřující ke stejnému cíli.”* (Svobodová a Jůva, 1995, s. 61).

Kritériem pro vymezení alternativní školy není tedy typ zřizovatele nebo způsob financování (viz tab. 1), ale pedagogická specifičnost konkrétní vzdělávací instituce, která

je “vytvářena za účelem realizace konkrétních funkcí vzdělávání” – např. funkce kompenzační, diverzifikační a inovační (Průcha, 2012, s. 41). Podrobněji se bude jednotlivými funkcemi zabývat další kapitola.

**Tabulka 1** – Druhy škol podle kritéria „alternativnosti“.

ŠKOLY			
standardní	alternativní (nestandardní)		
státní (veřejně vlastněné)	státní	nestátní	
		soukromé	církevní

Zdroj: převzato z Průchy (2012, s. 26)

### 1.3.2 Počátek alternativních škol v Čechách a na Moravě

Lidská civilizace se od počátku věků snaží posouvat svoje hranice možností a měnit to, co bylo již jednou vytvořeno (např. teorie, pracovní postupy, lidské výtvoř, instituce, ...). Tak tomu bylo i v případě škol, ve kterých lze “*po staletí sledovat pokusy o změny, inovace i o alternativní řešení školy jako instituce*” (Průcha 2012, s. 34). Velký vliv na to měl zejména rozvoj vědy, techniky a lidského poznání, při které docházelo k “*informační explozi*” (Dvořáková, 2015, s. 219).

Vznik alternativních škol v České republice v polovině devadesátých let není tedy jen módním zájmem o změny metod a forem práce po “sametové revoluci” v roce 1989, ale jejich historie začíná již v počátku 20. století, kdy teoretici reformní pedagogiky začali kritizovat formalistický způsob vzdělávání s přesyceným a izolovaným obsahem učiva, který málo souvisel s každodenním životem. (Průcha 2012, s. 35)

Termín alternativní (reformní) se tehdy vžil pro školy waldorfské, montessori a nemnoho dalších. Jejich společným rysem byla hlavně snaha o překonání formalismu tradiční školy, kterému byl vytýkán přílišný důraz na pamětní učení, drill, přísnou kázeň a podřízenost žáků, jejich pasivitu i malý zřetel na jejich individualitu. Tyto školy začaly nabízet žákům,

rodičům i společnosti něco úplně jiného, zcela novou pedagogickou koncepcí založenou na soudobých výchovných metodách a teoriích vyučování. (Dvořáková, 2015, s. 219)

Lze konstatovat, že Československo bylo v této době z hlediska rozvoje alternativního školství jednou z nejprogresivnějších zemí. Reformní pedagogika byla podporována teoretickými a výzkumnými pracemi (F. Krejčího, V. Příhody, O. Chlupa, F. Čády, C. Stejskala aj.) (Dvořáková, 2015, s. 228), vydáváním speciálního časopisu *Nová škola* a založením alternativní vysoké školy pro další vzdělání učitelů v roce 1921. Za vedoucí osobnost a nejvýznamnějšího představitele pedagogického reformismu v našich zemích byl považován pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889 – 1979), který řadu nových poznatků a trendů přivezl ze svých studijních pobytů v zahraničí. (Průcha 2012, s. 37)

Ačkoliv bylo v té době reformní hnutí u nás na světové úrovni, nebyl mu komunistický režim po roce 1948 nakloněn. Odmítal pedagogický pluralismus i teorie reformní pedagogiky a vývoj alternativního školství tak byl u nás až do roku 1989 násilně přerušen. (Průcha 2012. s. 38)

V devadesátých letech začalo přibývat rodičů, kteří nebyli spokojeni s nabídkou dostupných základních škol ve svém okolí. Vznikaly reformní typy škol s adaptovanými koncepty na současnou dobu (školy waldorfské nebo montessori), přibývaly i další “soukromé” základní školy. Mezi ně se tehdy počítaly především církevní školy či některé podnikatelské projekty. Do roku 2010 jich však nikdy nebylo více než zhruba stovka. Zlom nastal pravděpodobně po roce 2010, kdy vzniklo mnoho projektů nových z řad občanských iniciativ. Jejich společnými prvky byla velmi často integrace předmětů do větších celků, rušení tradičních pětáctyřiceti minutových vyučovacích hodin, promíchávání žáků do věkově heterogenních skupin a respekt tří obecných principů (komplexní pojetí lidské bytosti, individualita a svoboda). Nově vznikající alternativní školy nebyvaly většinou přiřaditelné k žádnému konkrétnímu proudu či směru, neboť pedagogové (průvodci) kombinovali dle aktuální potřeby celou řadu pedagogických metod a vybírali si z nich pro sebe i děti to nejvhodnější. Taková výuka je pro rodiče finančně náročná (hradí náklady na učitele i prostory), proto se tyto nestátní základní školy zřizované spolkem nebo fyzickou osobou, snaží získat povolení k zapsání do Rejstříku škol a školských zařízení, aby získaly nárok na dotace od MŠMT ČR (Kramperová a Kršňák, 2018, s. 324-326).

Mezi lety 2012-2017 tak postupně přibývá soukromých škol nově zapsaných do Rejstříku škol a školských zařízení. Během pěti let se jejich počet zdvojnásobil. Pořád však jde jen o okrajovou část vzdělávacího systému, ve kterém se vzdělává zhruba 1,5 % žáků základních škol. To je zhruba desetkrát méně, než je obvyklé v západní části Evropy. (Kramperová a Kršňák, 2018, s. 326)

### **1.3.3 Vlastnosti alternativních škol**

Každý druh alternativní školy má své vlastní specifické vlastnosti a proto není jednoduché je popsat či charakterizovat v jednom celku. Přesto jsou v odborné literatuře či na webových stránkách (zabývajících se alternativním školstvím) uvedeny některé snahy o vystižení jejich společných základních rysů.

Průcha (2012) ve své publikaci uvádí stručnou a obecnou charakteristiku pěti základních rysů alternativních škol od německých autorů Klassena a Skiera (Klassen, Skiera a Wachter, 1990, cit. podle Průchy, 2012, s. 39):

- Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. Všechny výchovné činnosti jsou vykonávány v souladu s individualitou dítěte.
- Alternativní škola je aktivní. Nepostradatelnou součástí výchovného procesu je kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj dítěte. Uplatňuje aktivizující vyučovací formy (rozhovory, skupinové a individuální práce, projektové vyučování, ...).
- Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte, včetně oblasti emočního a sociálního rozvoje.
- Alternativní škola je chápána jako “společenství”, ve kterém je výchova a vzdělávání dítěte utvářena společně se žáky, učiteli i rodiči.
- Alternativní škola je chápána podle principu “z života pro život” – tj. snaha o rozšíření edukačního prostředí mimo prostory třídy a školy.

O jednu z dalších charakteristik vlastností alternativních škol se pokusil významný propagátor alternativního školství v České republice Karel Rýdl (viz tab. 2). Jeho až idealizované vnímání vlastností alternativních škol však nekoresponduje s výsledky empirických šetření. Uvedené vlastnosti přisuzované jedné formě vzdělávání jsou realizovány ve druhé a naopak. (Průcha, 2012, s. 40)

**Tabulka 2** – Základní rozdíly mezi alternativním a tradičním způsobem vzdělávání v oblasti didaktické a metodické.

ALTERNATIVNÍ FORMA VZDĚLÁVÁNÍ	TRADIČNÍ FORMA VZDĚLÁVÁNÍ
Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.	Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizaci dne.
Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.	Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.
Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.	Žák plní uložené úkoly dle zadání.
Důraz na vnitřní motivaci a objevování.	Důraz na vnější motivaci a paměťové učení.
Důraz na spolupráci ve skupinách.	Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.
Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu.	Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.
Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.	Je kladen menší důraz na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.

Zdroj: převzato z Průchy (2012, s. 39).

Autoři portálu „Alternativní školy“ se také pokusili o formulaci často se opakující se znaků vyskytujících se ve všech typech alternativních škol v ČR:

- podpora přirozené touhy poznávat nové věci
- pozitivní přístup a motivace učitelem, jeho přátelský vztah s dítětem
- podpora individuality dítěte a respektování jeho vývojových zvláštností
- spolupráce s rodinou dítěte
- aktivizační metody ve výuce, rozvoj komunikace a podpora spolupráce
- přijímání odpovědnosti za své chování a rozhodování, vytváření vlastních závěrů
- propojování předmětů, konstruktivní přístup
- předem připravené prostředí uzpůsobené dětem
- vyučování bez ohraničení školním zvonkem
- slovní hodnocení
- odpovědnost za své zdraví (Alternativní školy, 2018)



Z výše uvedených pokusů o vymezení pojmu vyplývá, že se v alternativním školství uplatňuje úplně jiný přístup k osobnosti žáků než ve standardních (veřejných) školách, který založený na individuálním rozvoji dítěte, rovnocenném partnerství s učitelem, vedení k vnitřní motivaci a vlastní odpovědnosti, aktivizujícímu přístupu s využitím netradičních metod a forem práce, důrazu na kreativní činnosti i na úzké spolupráci s rodinou.

*“Alternativní a inovativní školy se snaží reagovat na měnící se svět kolem nás a nabízejí dětem a jejich rodičům cestu, jak v něm obstát”* (Kramperová a Kršňák, 2018, s. 328). Jsou někdy z důvodu používání jiných metod a organizací výuky nazývány “školy hrou”. Ale co se týká výstupů vzdělávání – “alternativní” školy zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení mají stejnou povinnost se řídit závazným rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání jako ostatní školy. Platí tedy i pro ně zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

### **1.3.4 Funkce alternativních škol**

V čem tedy tví smysl existence alternativních škol, když v současné době o řadu vlastností připisovaných alternativnímu školství usilují i “standardní” základní školy (například výchova pro život, komplexní rozvoj osobnosti žáků, humánní přístup k dítěti, ...). Čím jsou tyto školy společnosti užitečné?

Alternativní školy svými konkrétními činnostmi bezesporu naplňují všechny základní funkce školy popisované v odborné literatuře, jako je například funkce socializační a personalizační, integrační, ochranná, diagnostická, metodologicko-koordinační, kvalifikační, etická, selektivní, kulturační, ekologická, ekonomická i politická) (Trojan, 2017, s. 38). K tomu, abychom pochopili význam alternativních škol, je potřeba se zabývat jejich charakteristikou z hlediska specifických funkcí, které plní (Průcha, 2012, s. 40). Mezi ně patří například:

#### **Funkce kompenzační**

Alternativní školy se snaží kompenzovat určité nedostatky veřejných (standardních) škol a uspokojovat rozmanité vzdělávací potřeby společnosti, které nemohou naplnit školy „státní“. Sice to vždy signalizuje nedostatečnosti ve vzdělávání poskytované státem, ale

v praxi není nejspíše možné, aby veřejný sektor škol uspokojil všechny vzdělávací potřeby vyžadované od celé společnosti. (Průcha, 2012., s. 41)

### **Funkce diverzifikační**

Alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly rozmanitost forem ve vzdělávání a tím rozšiřovali variabilitu vzdělávacích institucí. Mohou reagovat na konkrétní potřeby rodičů a tím dávají systému otevřenost a pružnost. Státní školský systém, byť diferencovaný, zajišťuje vzdělávání pro velké skupiny populace, proto musí být stále základem systému s určitou mírou standardnosti či jednotnosti. Je překvapivé, že některé typy reformních a církevních škol tíhnou k určité jednotnosti či standardnosti, při snaze *“docílit jednotného působení na populace svých žáků.”* (Průcha, 2012., s. 41)

### **Funkce inovační**

Funkce inovační je z pedagogického hlediska považována za tu nejdůležitější. Inovace jsou velmi různorodé a převážně se týkají dvou oblastí – inovace v organizaci vzdělávacího procesu a inovace v obsahu vzdělávání. Zde dochází ke zdokonalení již zavedených praktik nebo zavádění něčeho nového. V alternativních školách jdou inovace často “zdola”. Bylo by jistě žádoucí, přenášet inovace z alternativních škol i do škol veřejných. Přenos je však z mnoha důvodů obtížný (např. velký počet dětí ve třídách) a není ani moc častý. Mnohé zkušenosti a poznatky navíc nebývají ověřeny dlouhodobými pokusy, vědeckou analýzou nebo vědeckým vyhodnocením výsledků a efektivnosti vzdělávání, či kriticky zkoumán jejich faktický užitek pro praxi. V důsledku toho se pak v nepedagogické veřejnosti projevují vůči alternativním školám protichůdná stanoviska (Průcha, 2012., s. 42; Průcha, 2015, s. 179).

### **1.3.5 Typy alternativních a inovativních škol či programů**

Typů alternativních škol je po celém světě velké množství a jejich různorodost a variabilita má za následek, že není lehké se v nich orientovat. Přehlednou typologii alternativních škol uvádí ve své publikaci například Průcha (2012, s. 46). Školy rozřídil a uspořádal do tří hlavních skupin – klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy.

1. Klasické reformní školy se rozvíjely v 1. polovině 20. století vždy v rámci své striktně vymezené koncepce a ustálených zkušeností. Patří sem školy: Škola Montessori, Waldorfská škola, Daltonský plán, Jenská škola a Freinetova škola.

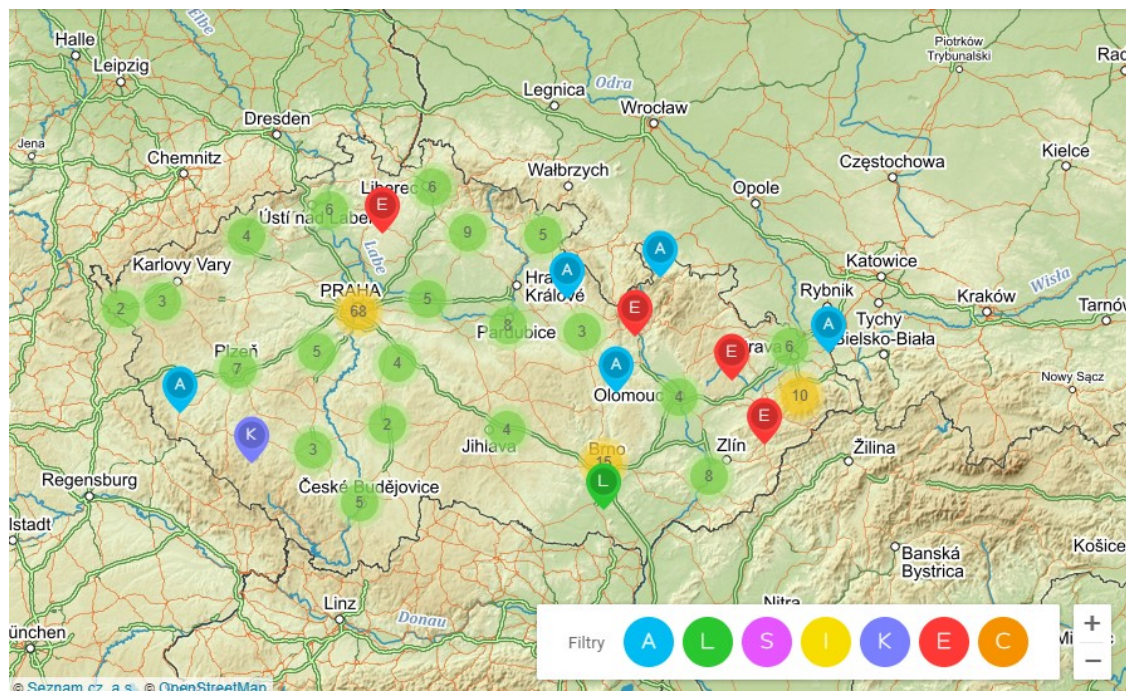
2. Církevní (konfesní) školy jsou zřizované církevními nebo náboženskými společenstvími. Jejich alternativnost spočívá nejen v typu zřizovatele (tj. církve), ale hlavně v pedagogické a didaktické specifičnosti. V učebních plánech jsou zaváděny nestandardní předměty (latina, náboženství), žáci se připravují na specifické profese a výchova spočívá na jiných ideologických principech. Dalším specifikem církevních škol je časté zaměření na děti sociálně slabé a se speciálními vzdělávacími potřebami (Průcha, 2012, s. 60). V českém školství působí více než 40 církevních základních škol, včetně škol praktických a speciálních (církev.cz, 2019).

3. Moderní alternativní školy jsou většinou školy soukromé, ale můžeme je nalézt i ve veřejném sektoru. Jejich zřizování bylo a je iniciováno nejčastěji „zezdola“. Vznikají ve světě již od sedmdesátých let 20. století a často čerpají ze zkušeností klasických reformních škol. Jsou však méně dogmatické a stále v pohybu, způsob vzdělávání a obsah může mít různou podobu. Charakteristikou této skupiny je velká rozmanitost typů škol. Patří sem například: Školy s volnou architekturou, Cestující školy, Magnetové školy, Školy bez ročníků, Přesahující školy, Nezávislé školy, Integrované jednotné školy, Mezinárodní školy, Školy s imerzním programem, Angažované učení, Začít spolu, Zdravá škola, Projektové vyučování, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Integrovaná tematická výuka, Domácí vzdělávání aj. (Průcha, 2012, s. 46)

Většina uvedených moderních škol byla a je realizována pouze v zahraničí jako reakce na neúspěchy vzdělávacího systému. Vzhledem ke kontinuálnímu vzniku stále nových typů škol, jejich přesný výčet nelze udělat.

V současné době vzniká na webových stránkách „*Institutu pro podporu inovativního vzdělávání*“ mapa inspirativních škol, jejímž cílem je poskytnout rodičům informace o alternativních školách v blízkosti jejich bydliště a umožnit živou komunikaci mezi zapsanými centry inspirativního vzdělávání. K 10. 01. 2019 bylo do mapy zatím zapsáno 203 míst.

**Obrázek 1** Mapa inspirativních škol.



Vysvětlivky k filtru: A-alternativní (montessori, waldorfská, začít spolu), L-lesní, S-svobodná, I-inspirativní, K-komunitní, E-experimentující státní škola, C-církevní.

(Zdroj: převzato z portálu Institut pro podporu inovativního vzdělávání, 2016)

V následující části budou stručně představeny vybrané alternativní a inovativní směry, se kterými je možné se v současné době setkat v praxi českých škol:

- Školy s reformní pedagogikou: Montessori, Waldorfská, Daltonská, Jenská.
- Moderní alternativní školy: Začít spolu, Zdravá škola, Svobodná škola, Scioškola, Integrovaná tematická výuka, Komunitní vzdělávání

Místo popisu jednotlivých metod a forem práce a jejich možném přínosu pro žáky spadající spíše do pedagogické oblasti, se zaměřím na specifičnosti v organizaci vyučování, materiálně technickém zabezpečení, vzdělávání pedagogů apod.

### Montessori škola

Montessori pedagogika je jediná metoda formulovaná na základě dlouhodobého metodického studia a na skutečných zkušenostech a pozorováních při práci s normálními i postiženými dětmi. Její zakladatelkou byla italská lékařka a pedagožka Marie Montessori

(1870-1952), která postupně vybudovala systém škol vycházející z vývojových etap dítěte zajišťující prostupnost a podobnost všech montessoriovských zařízení (Rýdl, 2007, s. 12-14):

Rodina, jesle, herní skupina (0-3 roky), dům dětí, mateřská škola (3-6 let), základní škola s prvním stupněm (6-12 let), škola zkušeností sociálního života, popř. dnes montessoriovské gymnázium (12-18 let) (Rýdl, 2007, s. 21-24).

Montessori školy se vyznačují předem připraveným a propracovaným edukačním prostředím se záměrně uzpůsobenými speciálními pomůckami. Žáci pracují ve věkově smíšených skupinách bez rozdělování podle ročníků. (Lukášová, 2013, s. 20; Rýdl, 2007, s. 18-19)

Vysvědčení na ZŠ mají vždy formu slovního hodnocení. Vzdělávací program Montessori získal pro 1. i 2. stupeň ZŠ akreditaci MŠMT ČR. (Průcha, 2012, s. 51-52)

V roce 1999 byla v Praze založena společnost Montessori, která organizuje ve spolupráci se zahraničními lektory kurzy pro pedagogy, pomáhá s tvorbou podkladů pro ŠVP Montessori tříd 1. stupně ZŠ a podporuje vznik nových škol. V současné době je v ČR 53 převážně soukromých základních škol, kde se vyučuje podle principů Montessori pedagogiky. (Montessori ČR)

### **Waldorfské školy**

*“Waldorfská škola si klade za cíl být školou současnosti a přitom vychovávat pro budoucnost”*. Do tříd základního stupně (1. -8. ročníku) i vyššího stupně (9. -12. ročníku) jsou žáci řazení dle věku. (Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 8)

Tradiční učebnice a pracovní sešity se využívají jen omezeně. Místo toho si žáci probíranou látku zaznamenávají do tzv. epochových sešitů. Vyučovací předměty se dělí na hlavní (matematika, fyzika, čtení, dějepis, umělecké vyučování, ...) a vedlejší (eurytmie). Vědomosti žáků jsou hodnoceny slovně. (Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 23-25)

Waldorfské školy jsou specifické svojí architektonikou (nepravidelné tvary, velká okna, zaoblené hrany nábytku, knihovny, ateliéry, dílny, divadelní sál, ...), vybavením interiéru přírodními barvami a přírodními materiály (dřevo, textil), jež mají být zdrojem životní energie. (Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 10)

Na životě školy se podstatnou mírou podílejí také rodiče žáků, kteří se účastní všech aktivit (slavnosti, svátky, výlety) a mohou někdy spolupracovat i při vyučování. Waldorfské školy mají vlastní systém postgraduálního specializovaného vzdělávání učitelů v tzv. seminářích waldorfské pedagogiky. Nejdůležitějším orgánem vedení školy je učitelská konference, která pravidelně zasedá za účasti všech vyučujících. (Vališová et al., 2011, s. 97)

Počet waldorfských základních škol v České republice stále mírně narůstá. Podle Asociace waldorfských škol bylo ve školním roce 2018/2019 otevřeno celkem 14 škol a několik waldorfských tříd při základní škole (Waldorfské školy, 2008). Na základě schváleného experimentálního programu MŠMT „Waldorfská škola“ dostávají waldorfské školy od roku 1996 finanční příspěvky jako školy státní (Průcha, 2012, s. 48).

### **Škola s daltonským plánem**

Za zakladatelku tohoto „reformního hnutí“ z počátku 20. století je považována Helen Parkhurstová (1887-1959), která v roce 1919 založila v Daltonu (USA) experimentální střední školu, jež navazovala na její pokusy na jednotřídní základní škole. Podněty pro svou práci získala při spolupráci s Marií Montessori a Evelinou Deweyovou. (Průcha, 2012, s. 54)

Daltonský plán klade na vyučování zcela jiné nároky než běžný vzdělávací systém. Ve školách je nutné reorganizovat vyučování. Na vyučující jsou kladeny jiné požadavky ve způsobu myšlení a přístupu k žákům. Všechny aktivity ve škole se odvíjejí od tří principů (samostatnosti, vlastní odpovědnosti a spolupráce) při současné možnosti zachování stávajícího obsahu kurikula. (Wenke, 2000, s. 14)

V českých školách s daltonským plánem má každá třída týdně ve svém rozvrhu pouze určitý počet tzv. daltonských bloků, ve kterých žáci dostávají svůj plán práce. Dlouhodobě pracují podle tohoto plánu čtyři základní školy v Brně, které pilotně začaly do výuky zapojovat daltonské prvky již ve druhé polovině 90. let. V současné době je členy asociace „Dalton International“ 16 škol, přičemž část škol čerpá pouze některé prvky daltonského plánu (např. samostatné učení z vlastního popudu, výchovu k samostatnosti a ohleduplnosti). (Alternativní školy, 2018; Czechdalton, 2019)

## **Jenská škola**

Tvůrcem pedagogické koncepce byl německý pedagog a profesor na univerzitě v Jeně Peter Petersen (1884–1952). Jenský plán realizovaný dnes v základních školách je založen na dvaceti principech (o člověku, o škole o společnosti), jež jsou základem rozvoje a fungování těchto škol. Principy se uplatňují ve čtyřech formách vzdělávání – dialog, hra, práce a slavnost. Žáci jsou hodnoceni vždy slovně. (ZŠ Hučák)

Učení je uspořádáno v tzv. kurzech (povinných i volitelných) s rytmickým týdenním pracovním plánem ve věkově heterogenních skupinách spojujících 2-3 ročníky. Žáci si místo školní třídy vytvářejí “školní obývací pokoj”. (Lukášková, 2013, s. 29-34)

Jenský plán se v ČR zatím moc nerozšířil. V devadesátých letech existovala jen jedna jenská základní škola (Na Valech v Poděbradech), která již zanikla. V září 2016 byly otevřeny dvě nové školy s jenským plánem – Hučák v Hradci Králové a Kairos v Dobřichovicích u Prahy. Dnešní jenské školy nejsou vůči ostatním vzdělávacím koncepcím uzavřené. Využívají například prvky Montessori a Freinetovy pedagogiky. (Alternativní školy, 2018)

## **Začít spolu**

Vzdělávací program “Začít spolu” (v mezinárodním označení Step by step) se začal vytvářet v 90. letech v USA a již od roku 1996 byl realizován na prvních základních školách v České republice. Jeho otevřený didaktický systém umožňuje se přizpůsobit každému vzdělávacímu systému, kultuře i potřebám konkrétních žáků. (Krejčová a Kargerová, 2011, s. 12)

Podmínkou realizace programu ve škole je vytvoření podnětného učebního prostředí vyznačujícím se specifickým materiálním vybavením a kvalitním sociálním prostředím s existencí společně vytvořených pravidel (Krejčová a Kargerová, 2011, s. 53). Program se od chodu “běžné” školy odlišuje nejen organizací vyučování (vyučovací bloky, tematické projekty), strukturou dne (ranní kruh, centra aktivit) a průběžným rozvíjejícím hodnocením žáků využívajícím řadu nástrojů, metod a technik, ale i vytvářením podmínek pro rozmanité formy spolupráce mezi rodinou a školou. (Krejčová a Kargerová, 2011, s. 111-149).

V současné době je v programu aktivně zapojeno přibližně 60 základních škol (Začít spolu, 2018).

### **Zdravá škola**

Zdravá škola neboli Škola podporující zdraví je projekt Světové zdravotnické organizace (WHO) a její nadace. V roce 1992 se do projektu zapojila i Česká republika, kde byl koordinací projektu pověřen Státní zdravotní ústav. Každá škola, která má o program zájem, vypracuje podle metodiky „*Škola podporující zdraví*“ vlastní projekt přizpůsobený podmínkám dané školy, kde je zdraví chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Zdravá škola se snaží o celkovou zdravou atmosféru ve škole spočívající na třech základních pilířích: vytvoření pohodového a zdravého prostředí, podpoře zdravého učení a navození otevřeného partnerství. (Nejedlá et al., 2015, s. 26)

V současné době je do projektu zapojeno okolo 90 základních škol (Alternativní školy, 2018).

### **Svobodná škola**

První známější svobodná škola fungující na principech metody „unschooling“ byla založena již v roce 1921 v Německu. O něco později byla přemístěna do Anglie. Asi nejrozšířenější model svobodné školy Sudbury Valley School pro děti od 4 do 19 let byl založen v roce 1968 v USA. Podle základní filozofie těchto škol si sám vzdělávaný určuje, co, jak a kdy se naučí bez donucovacích metod a kontroly vzdělávání dospělými. Děti jsou tak všechny pohromadě, neučí se ve třídách, mají po celý den volný přístup k širokému sortimentu vybavení (počítače, knihovny, dílny, kuchyně, sportovní náradí apod.). Nemají plán výuky, vyučovací hodiny, rozvrhy, výkony se neznámkuje ani nijak nehodnotí, což je přesně pravý opak tradičního vzdělávání. Všichni žáci se jedenkrát týdně účastní samosprávné komunity, která vytváří pravidla, přijímá a propouští členy personálu, zřizuje výbory či rozhoduje o školních nákupech. „Soudní komise“ zase vymáhá stanovená pravidla a uděluje sankce za porušení schválených zásad. Rozhodování je řešeno hlasováním, kde jsou hlasy všech dětí i učitelů rovnocenné. Veškerý personál má pouze jednoletou smlouvu a musí být každým rokem znovuzvolen všemi studenty prostřednictvím tajného hlasování. (Gray, 2016, s. 35-40).



Dle mapy inovativních škol se v současné době hlásí v ČR k filozofii svobodných škol 7 škol základních (Institut pro inovativní vzdělávání, 2016).

### **ScioŠkola**

Scio školy otevírá společnost Scio, založená v roce 1995 Ondřejem Štefflem. Vzdělávání je inspirováno svobodnými školami, proto zde nepoužívají klasické učebnice či dělení předmětů, žáci pracují ve věkově smíšených skupinách. Výuka se často odehrává i mimo školu. Ve škole se neznámkuje, netestuje, je kladen důraz na zpětnou vazbu. Učitelům se říká průvodci a ve výuce mají převážně pasivní roli. Součástí školy je školní shromáždění (parlament), na kterém je účast žáků dobrovolná. Každý týden se na něm projednává společný chod školy a ustanovují nová pravidla závazná pro všechny. Při hlasování jsou si všichni rovni, neboť průvodce i žák mají jeden hlas. (SCIO, 2018).

Dle portálu “SCIO” je v současné době otevřeno 9 soukromých základních Scio škol (SCIO, 2018).

### **Integrovaná tematická výuka**

Integrovaná tematická výuka je propracovaný didaktický systém Američanky Susan Kovalikové, který je založen na poznatcích z výzkumů o činnosti lidského mozku, aplikovaný do školní práce. Jak je patrné z názvu programu, učivo všech předmětů je integrováno do ucelených témat, které jsou postupně rozpracovávány až do denních plánů s komplexním propojením dovedností a činností. (Nováčková, 1995)

Tento inovativní program se zřejmě z důvodu velké náročnosti na každodenní přípravu a realizaci plánů v České republice zatím samostatně neprosadil. V současné době probíhá Integrovaná tematická výuka pouze na Církevní základní škole a mateřské škole v Petroupimi, v malotřídních heterogenních skupinách od 1. do 5. ročníku (Alternativní školy, 2018)

### **Komunitní vzdělávání**

Pojem “komunitní” nepodléhá žádným schvalovacím předpisům. V našem školském zákoně není zakotven a nikde zatím přesně vymezen. Slovo “komunitní” naznačuje, že se ve škole a kolem školy odehrává živá sociální interakce mezi dětmi, pedagogy, rodiči a okolím. Ačkoliv za “komunitní” můžeme označit i veřejnou školu (např. 1. základní škola

v Plzni), tímto termínem se často sami označují právě ty „školy“, které nejsou oficiálně schváleny, a probíhá v nich skupinová výuka žáků zapsaných v režimu individuálního vzdělávání. Rodiče nechtějí nebo nemohou své děti učit sami doma a je pro ně důležité, aby se dítě vzdělávalo ve skupině vrstevníků. (Kramperová a Kršňák, 2018, s. 13)

Zřizovateli těchto soukromých subjektů bývají sami rodiče, často profesí učitelé. Chtějí svoje děti vzdělávat a vychovávat jinak, tj. v bezpečném a podnětném prostředí podporujícím jejich přirozenou zvědavost, což se na běžných školách z hlediska jejich pohledu nedaří uskutečnit. (Kramperová a Kršňák, 2018, s. 54)

Jak již bylo psáno výše, děti, které takové „školy ne školy“ navštěvují, jsou zpravidla zapsány na některou ze základních škol v rejstříku MŠMT ČR v režimu „individuálního vzdělávání“. Za vzdělávání dítěte tedy zodpovídá ze zákona pouze a jen rodič, který má právo si zvolit způsob, jakým bude plnit školní vzdělávací program školy, ve které je dítě zapsáno. Na základě pololetního přezkoušení zapsaná škola vydává vysvědčení jako důkaz o plnění povinné školní docházky. (Vališová et al., 2011, s. 101)

Tyto nově vznikající „komunitní“ školy zatím nebývají zapsány v Rejstříku škol a školských zařízení, proto se jejich počet nedá přesně určit. V mapě inovativních škol jich je v současné době zapsáno na území ČR 34 (Institut pro inovativní vzdělávání, 2016).

Vzhledem ke kontinuálnímu vzniku stále nových typů soukromých škol (např. Lesní základní školy, vzdělávání dle Reggio Emilia, apod.) jejich aktuální přesný výčet v ČR nelze provést.

V době, kdy i řada ředitelů veřejných škol využívá příležitost k rozvoji své školy, jsou zde uvedeny jako příklad některé celoškolské programy používané v ČR:

- Komunitní škola – lokální společenství obyvatel v místě školy
- Rodiče vítáni – škola otevřená rodičům
- Školy v pohybu – školy jako učící se organizace
- Dobrá škola – dokáže se přizpůsobit měnícím se podmínkám
- Ekoškola – zlepšení prostředí ve škole i v jejím okolí
- Varianty – interkulturní a globální rozvojové vzdělávání
- a další (Dobrá škola, 2016; Průcha, 2012, s. 63)

Na internetu lze dnes najít celou řadu webových stránek zabývajících se alternativním a inovativním vzděláváním, včetně podrobných popisů jednotlivých typů škol a programů, které pomohou rodičům se v dané problematice zorientovat. Jako příklad můžeme uvést [www.alternativniskoly.cz](http://www.alternativniskoly.cz), [www.inovativnivzdelavani.cz](http://www.inovativnivzdelavani.cz), [www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz), [www.eduin.cz](http://www.eduin.cz), [www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz), [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz), [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz), [www.cirkev.cz](http://www.cirkev.cz) a další.

#### **1.4 Strategie a postoje rodičů při výběru základní školy**

Spolu s rozvojem alternativních škol přibývalo každým rokem rodičů, kteří nesouhlasili se státními zásahy ve školství a byli méně ochotni je respektovat. V situaci, kdy se naše jednotlivé základní školy odlišují formou a obsahem vzdělávání, složením žáků i pověstí, je důležité se začít zamýšlet nad současnými způsoby rozdělování žáků do základních škol. Proto budou v následující kapitole nastíněny postoje a základní strategie, podle kterých rodiče (na základě provedených výzkumů) svobodně vybírají školu pro své budoucí prvňáčky.

Do roku 1989 museli rodiče zapsat dítě do tzv. spádové školy, což jsou školy ve školském obvodu, ve kterém má dítě místo trvalého pobytu. S liberalizací školství po roce 1989 bylo rodičům umožněno si vybírat školu, do které přihlásí své dítě k plnění povinné školní docházky, a která je dle jejich názoru pro jejich dítě “nejvhodnější”. (Simonová, 2015, s. 72).

V posledních letech jsme se v médiích setkávali se zprávami o tom, že rodiče ve snaze zapsat dítě do vybrané školy čekali ve frontách u zápisu od časných ranních hodin. Je tedy řada důvodů se domnívat, že část rodičů oceňuje hodnotu vzdělání svých dětí a volba školy hraje v životě rodin čím dál tím větší roli. (Straková a Simonová, 2015, s. 589)

Také tvůrci vzdělávacích politik, společnosti (např. EDUin), autoři publikací (např. Kropáčková, 2008) přesvědčují rodiče, že je důležité umět si vybrat pro své dítě dobrou školu, a přicházejí s rozmanitými radami, jak toho docílit (zjišťovat informace, navštívit školu, promluvit si s ředitelem, sledovat celý zápis a rozebrat jej s dítětem, doptávat se odborníků, známých). (Straková a Simonová, 2015, s. 592)

Pro všechny rodiče zajímající se o možnost alternativního vzdělávání vlastních dětí vznikla dokumentární kniha *„Jak se učí živě?“* (Kramperová a Kršňák, 2018), kterou tvoří třináct rozsáhlých rozhovorů se zakladateli, řediteli i průvodci těchto alternativních a inovativních škol rozhodnutých učit nově, jinak. Kniha dává podrobný náhled na praktický každodenní život těchto škol a v závěru uvádí návod rodičům na postupný proces hledání a rozhodování při výběru školy založený na koučovacích technikách, který je vysvětlený na konkrétním osobním příběhu autorky.

Představa rodičů o kvalitní základní škole se podle průzkumů zveřejněných v roce 2010 jevila jako poněkud konzervativní: *„Škola by totiž podle převládajících názorů měla hlavně vzbudit v žácích zájem se učit (celkem uvedlo 63% respondentů). Dále by se děti měly do školy těšit (57%) a kromě toho by si ze školy měly také odnést co nejvíce poznatků (53%).“* (Walterová et al., 2010, s. 83-84)

V současné době je kvalita školy posuzována také podle toho, do jaké míry je schopna oslovit motivované a vzdělané rodiče (Straková a Simonová, 2015, s. 592).

Vzdělanější rodiče bývají lépe informovanější a orientovanější, umí pro své dítě vybrat školu, ve které dosáhne lepších výsledků. Ze škol vybírají více, což vede ke stále větší diferenciaci vzdělávacího systému v posledních letech. Analýzy dat mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností (PIRLS 2011) ukazují, že v České republice velmi záleží na tom, do jaké školy a třídy žák chodí. (Straková a Simonová, 2015, s. 589)

Výsledky vzdělávání však nejsou jediným důvodem nebo způsobem volby školy. Podle Simonové (2017, s. 141) jde o další kritéria, jako je například počet žáků ve třídách a jejich sociální složení, zaměření kurikula, dostupnost školy, důraz na řád a disciplínu, pověst školy, atraktivita prostředí, klima školy, přítomnost kamarádů či zájmové aktivity po vyučování.

Kartous (2015) ve svém článku uvádí poznatky ze semináře zaměřeného na strategii rodičů při výběru školy. Rodiče dle autora v první řadě hodnotí spádovou školu. V případě, že tato očekáváním rodičů nevyhoví, hledají další školy, které následně srovnávají dle čtyř základních skupin kritérií:

- dostupnost, vzdálenost školy od bydliště

- kladné reference, dobrá pověst, prestiž
- pocity z návštěvy školy, osobnost učitele
- další specifická kritéria (tj. například společná docházka sourozenců, blízkost k prarodičům, kroužky, potřeba dítěte se speciálním přístupem, procentuální úspěšnost žáků přijatých na víceletá gymnázia, apod.)

*„Rodiče vybírají školu na základě potřeby zvládnout organizaci rodiny a naplnit roli dobrého rodiče“* (Greger, Simonová a Straková, 2015, s. 15).

V postojích rodičů k volbě školy lze dle Simonové (2015, s. 79-82) rozpoznat dvě dimenze. První představuje osobnostní rozvoj dítěte, druhá jeho budoucí možný přínos pro společnost. Na základě těchto tendencí byla ve studii představena typologie rodičů dle jejich vztahu k volbě školy, metaforicky nazvaná *“slon, lev, vlk a antilopa”*. Řada rodičů však nemá své postoje úplně vyhraněné a pohybují se na různých úrovních kontinua daného spektra.

Na strategii výběru školy rodiči se ve svém výzkumu zaměřila i Vlčková (2017, s. 47-48). Z její analýzy rozhovorů s rodiči vyplynulo, že si rodiče vybírají školu dvěma způsoby. Prvním je strategie *„přijatelné varianty“*, kdy rodiče zvolí první dle nich přijatelnou základní školu. Druhou strategií je *„seznam přání“*, kdy rodiče vybírají z dostupných škol podle vlastních kritérií tu nejvhodnější. Ukazuje se, že nultým krokem většinou bývá odmítnutí spádové školy, po kterém následuje výběr podle jejich strategie volby školy. Při rozhodování hraje hlavní roli matka, a to buď sama nebo v součinnosti s dalšími členy rodiny či blízkým okolím (např. s kamarádkami).

Často se však stává, že ne vždy rodiče nacházejí školu odpovídající jejich přáním a nakonec si vyberou školu, která je dostupná. Její vlastnosti ale mohou být od původních kritérií poměrně vzdálené. (Simonová, 2017, s. 140)

Odklad školní docházky je u některých rodičů z vyšší a vyšší střední vrstvy dalším strategickým jednáním ve snaze se dostat na výběrovou základní školu, a tím zajistit svému dítěti kvalitní vzdělání. Takovým rodičům bývá přislíbeno, že po ročním odkladu bude jejich potomek příští rok přijat. (Greger, Simonová a Straková, 2015, s. 98)

Průzkum, kterého se v roce 2014 zúčastnili rodiče předškoláků, zjistil, že s velikostí místa bydliště se význam výběru školy zvyšuje. Ve větších obcích je výběr školy *“normou nabývajícím podobu sociokulturního fenoménu”*, způsobenou tlakem okolí, např. při kontaktu s rodiči stejně starých dětí, kde se volba školy stává otázkou kvality jejich rodičovství. Rodiče si chtějí minimálně udržet stávající sociální status, případně jim jde o jeho zdánlivé navýšení. (Greger, Simonová a Straková, 2015, s. 115 a 132)

Na určitých školách tak může docházet ke kumulaci žáků z *“lepších”* sociálních vrstev, která je nadále vyhledávána a podporována dalšími rodiči. Škola si tak u rodičů vytváří *“dobrou image”* či získává určitý status *“výběrovosti”*, ačkoliv se na první pohled ničím podstatným neliší od nabídky okolních škol. (Matějů a Straková et al., 2006, s. 100)

Rodiče dětí z alternativních škol také chtějí pro své dítě to nejlepší, i když často nemají úplnou představu o tom, jak by vzdělávání jejich dětí mělo přesně vypadat. Mělo by se ale co nejvíce odlišovat od toho z jejich dětství. (Kramperová a Kršňák 2018, s. 11).

*“Dítě, které se od září chystá do první třídy, vnímá inovativní školy stejně jako běžné školy. Těší se tam. Plně důvěřuje svým rodičům, zatímco pro něj vybírají školu, kde stráví příští roky svého života”* (Kramperová a Kršňák, 2018, s. 12).

Jak ukazují dosavadní výzkumy zkoumající rodičovské preference – dosud neexistuje univerzální shoda na tom, co je pro rodiče při volbě školy to nejvíce důležité (Simonová, 2017, s. 139).

## **2 Praktická část**

V kapitolách teoretické části byly popsány reformní snahy ve složité transformaci našeho školství, problémy současných základních škol, možnosti alternativního způsobu vzdělávání v ČR a základní strategie rodičů při výběru školy pro své dítě.

V praktické části se proto pokusím zjistit názory a postoje rodičů žáků z alternativních škol na současné tradiční školství, zda dávají přednost alternativnímu typu vzdělávání svých dětí na všech typech škol (od MŠ po SŠ), jestli tito rodiče předpokládají lepší uplatnění svých dětí díky alternativní formě vzdělávání a zdali budou mít tyto děti lepší schopnost se přizpůsobit změnám v budoucím životě.

Co vede rodiče k tomu, že neváhají vynaložit každý měsíc nemalé finanční prostředky a volí pro své děti alternativní školu? Jak rodiče vnímají současné změny v našem tradičním (veřejném) školství?

### **2.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky**

Cílem výzkumu této bakalářské práce tedy bylo nalezení faktorů, které mohly přispět ke vzniku a rozvoji alternativních a inovativních škol v ČR a k velkému zájmu veřejnosti o ně.

Aby bylo možné cíl práce naplnit, bylo potřeba stanovit tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou postoje rodičů žáků z „alternativních škol“ k „tradičnímu“ vzdělávání?
2. Navštěvovali žáci z „alternativních škol“ jiné než „běžné“ mateřské školy?
3. Jaké mají rodiče žáků z „alternativních škol“ nejvyšší dosažené vzdělání?
4. Jaké úrovně výsledků vzdělávání dosáhne podle rodičů jejich dítě v porovnání se žákem „tradiční“ školy?

### **2.2 Výzkumná metoda a konstrukce dotazníku**

Výzkumná metoda je dle Gavory (2010, s. 85) procedura s přesně určeným způsobem sběru dat a jejich následným zpracováním v kvalitativně nebo kvantitativně orientovaném výzkumu.

Kvantitativní výzkum má velký výběr výzkumných metod a technik. Zjišťují se jimi množství, frekvence nebo rozsah jevů, jež se dají matematicky zpracovat. Výzkumné údaje jsou následně vyjádřeny v podobě čísel. (Gavora, 2010, s. 35)

Jednou z nejčastěji používaných výzkumných metod k získávání dat, která lze kvantifikovat, je vedle pozorování a analýzy dokumentů dotazník. Využívá se zejména proto, že představuje nejjednodušší a nejefektivnější způsob zjišťování názorů a postojů relativně velkého vzorku lidí. Je tedy určen především pro získání velkého počtu údajů při malé investici a času. (Gavora 2010, s. 121)

Ke zjištění odpovědí na výzkumné otázky v praktické části bylo zvoleno kvantitativní výzkumné šetření za pomoci metody (techniky) dotazníku vlastní konstrukce. Byla zohledněna možnost vysoké míry anonymity pro respondenty, potřeby a záměry výzkumu spolu s časovými možnostmi.

Dotazník byl složen ze dvou částí:

- V příloženém dopise byli osloveni respondenti a byl jim stručně představen výzkum této bakalářské práce. Respondenti byli seznámeni s tím, že je výzkum anonymní a získané informace slouží pouze k vyhodnocení tohoto výzkumu. Byly připojeny instrukce k vyplnění dotazníku a na závěr poděkování za spolupráci.
- Druhá část obsahovala vlastní otázky. Celkem v něm mohli respondenti vyplnit 14 otázek, z toho 10 uzavřených s více variantami odpovědí či škálované a 4 otevřené, kde se dotazovaní mohli vyjádřit svými vlastními slovy. Množství a struktura otázek byla volena s ohledem na cílovou skupinu respondentů, tj. rodiče.
- První 2 otázky dotazníku se týkaly osobních údajů respondentů (nejvyšší dosažené vzdělání, věk), další otázka byla zaměřena na volbu předškolního zařízení, zda rodiče přemýšleli o zápisu do spádové či jiné školy s alternativním programem. Následující 3 otázky již směřovaly na postoj respondentů na tradiční školství, konkrétně na výuku, změny ve vzdělávání a úroveň výsledků vzdělávání. Po těchto otázkách následovala otázka č. 12, která zjišťovala, zda rodiče uvažují i o výběru alternativní SŠ. Poslední otázky byly již pouze faktografické, zabývaly se typem současné ZŠ a volby ZŠ pro případné sourozence dětí.



Přepis primárních dat získaných z vyplněných dotazníků do velké přehledné tabulky v programu Microsoft Office Excel umožnil kvantifikování odpovědí, jejich následné převedení do grafů a analýzu.

### **2.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Na základě údajů získaných z Rejstříku škol a školských zařízení, osobní spoluprací s Plzeňským inspektorátem České školní inspekce a Ekonomickým oddělením Školského odboru mládeže a sportu Krajského úřadu Plzeňského kraje, bylo z údajů z matriky základních škol 2018/2019 zjištěno, že je v celém Plzeňském kraji pouze 9 soukromých základních škol nabízejících různé typy alternativních vzdělávacích programů, z toho 7 na území města Plzně. Zbylé 2 mimoplzeňské jsou určeny zejména dětem s mentálním postižením.

Podobné je to u veřejných základních škol s alternativními vzdělávacími programy, jako je např. „Začít spolu“ či „Zdravá škola“. V celém Plzeňském kraji jsou realizovány pouze na 5 základních školách, z toho se 3 nacházejí na území města Plzně.

Z důvodu snadné dostupnosti a vyššího výskytu (a tím i možnosti většího výběru) alternativních veřejných i soukromých škol, byla při volbě základního souboru respondentů zvolena oblast Plzeň-město. Na základě statistických údajů z matrik bylo spočteno, že se v těchto školách vzdělává cca 1800 žáků, z toho cca 1200 na prvním stupni. Za předpokladu, že na jednoho žáka připadá jeden rodič, činí 1200 respondentů základního souboru. První stupeň ZŠ byl zvolen z toho důvodu, že rodiče v nedávné době volili školu pro své dítě.

Do výzkumu byly zahrnuty i tři soukromé skupiny zřizované za účelem vzdělávání žáků v režimu individuálního vzdělávání, které v posledních dvou letech žádaly o zápis do Rejstříku škol a školských zařízení. Jejich žádosti byly zamítnuty, neboť rozšíření sítě soukromých škol není v souladu s „Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Plzeňského kraje“. Kontaktní údaje byly získány od referentky odboru.

Na základě prostého náhodného výběru byly zvoleny 4 školy, které společně reprezentují všechny typy alternativních škol (soukromé i moderní veřejné). Bylo do nich rozdáno dle stávajícího počtu žáků 131 dotazníků, což činí 131 respondentů výběrového souboru.

Následující informace o školách Byly získány z osobních rozhovorů s řediteli nebo zakladateli těchto škol. Vzhledem ke slíbené anonymitě nebudou uváděny konkrétní názvy jednotlivých subjektů, ve kterých byla prováděna výzkumná šetření.

**Základní škola A** – v grafech výzkumného šetření je označována jako „ZŠ Začít spolu“

Základní školu jako příspěvkovou organizaci zřizuje statutární město Plzeň. V současné době se ve škole nachází 6 tříd od 1. do 5. třídy, které navštěvuje 144 žáků. Patří sice mezi tzv. spádové školy, ale dlouhodobě se snaží o alternativní přístupy ve vzdělávání svých žáků. Již od roku 1996 ověřují ve škole alternativní program Začít spolu, který se v roce 2007 stal inspirací a „základním kamenem“ pro jejich vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) „Začít spolu od začátku“. V něm jsou realizovány všechny základní principy alternativního programu (individuální přístup k dítěti, alternativní organizaci vyučování, slovní hodnocení, podnětné prostředí s netradičním uspořádáním tříd, alternativní metody a formy práce (např. výuka čtení genetickou metodou, výuka matematiky dle prof. Hejného, čtenářské dílny), prostor pro hru i experimenty, důraz na týmovou práci, komunikaci, řešení problémů, metody kritického myšlení, ...).

Zákonní zástupci mohou po předchozí domluvě navštívit výuku a dle svých možností a schopností se zapojit do vzdělávacího procesu.

Ve škole je zřízen Dětský parlament, který se pravidelně setkává se zástupci pedagogického sboru, společně se projednávají náměty, požadavky a nápady dětí.

V posledních letech byla celá školní budova včetně učeben, školní kuchyně i školní zahrady plně zrekonstruována a zmodernizována.

Ve výuce i v programu školní družiny jsou hojně využívány žákovskými tablety (iPody), každá učebna je vybavena dataprojektory a tři z nich i interaktivní technikou, výpočetní technika je vyučována v moderní učebně od 1. třídy.

Škola aktivně spolupracuje v rámci partnerství s pěti základními školami v Plzni a okolí a se dvěma zahraničními školami.

Tuto moderní vzdělávací instituci s typem vzdělávání orientovaným na žáka si dle paní ředitelky vybírají hlavně ti rodiče, kteří chtějí pro své dítě „jinou“ školu, než sami zažili a zároveň z nějakého důvodu nechťejí přihlásit své dítě do alternativní školy se specifickým způsobem vzdělávání, jako je například v Plzni typ Waldorf nebo Montessori.

**Základní škola B** – v grafech výzkumného šetření je označována jako „ZŠ Montessori“

Zřizovatelem soukromého subjektu je od roku 2014 spolek Montessori Plzeň. V současné době provozuje 3 smíšené třídy od 1. do 5. ročníku, které navštěvuje 44 žáků. Škola je zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení.

Škola se při vzdělávání žáků řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, podle kterého byl sestaven vlastní ŠVP s názvem „Ve škole bez obav“, vycházející z filozofie Marie Montessori.

Pedagogové plní v procesu vzdělávání roli průvodců, korigují pracovní činnosti, komunikaci mezi žáky navzájem a vedou žáky ke vhodnému používání didaktických pomůcek. Styl výuky s respektujícím přístupem nabízí velký prostor pro individualizaci učiva.

Ve škole je používáno slovní hodnocení, které důsledně respektuje individualitu žáka a popisuje jeho pokrok v osvojování znalostí a dovedností.

Zákonní zástupci mohou po předchozí domluvě navštívit školu a přímo pozorovat vyučovací proces.

Škola sídlí v pronajatých prostorách veřejné základní školy s vlastním vchodem. Třídy jsou vybaveny nadstandardními speciálními učebními pomůckami. Další názorný materiál si vyučující připravují převážně sami na základě zkušeností z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo vlastní tvůrčí týmovou aktivitou. Učitelé a žáci mají při výuce k dispozici dataprojektor a osobní počítače. Škola využívá tělocvičny, venkovní areál a školní jídelnu, která zajišťuje stravování žáků.

**Základní “škola” C** – v grafech výzkumného šetření je označována jako „žáci v režimu IV”

Soukromý subjekt vznikl na základě iniciativy rodičů z lesní školky. V současné době provozuje jednu věkově smíšenou třídu, do které je zapsáno 18 žáků. Svoji činnost zahájil v roce 2017 a i přes opakované žádosti zatím není zapsán v Rejstříku škol a školských zařízení. Z tohoto důvodu nelze subjekt označit jako školu v pravém slova smyslu a tento termín proto bude uveden v uvozovkách. “Škola” se nachází v blízkosti přírody s dobrou dopravní dostupností pro děti z Plzně i z okolních obcí.

Všichni její žáci mají schválený režim individuálního vzdělávání ve spolupracující „registrované“ plzeňské základní škole, která je ochotna takto přijmou nové žáky pro základní „školu“ C i v následujících letech. Na kmenové škole jsou pak žáci každé pololetí přezkušováni formou portfolia.

Vzdělávací koncepce „školy“ se inspiroje filosofií Reggio Emilia a finským školstvím. Stěžejním prvkem je orientace na přírodu, ve které se odehrává velká část výuky. Učení probíhá v souvislostech s častým využitím projektů vznikajících na popud dětí nebo učitelů (tzv. inspirantů). Žáci si sami každý den vybírají pořadí a posloupnost předmětů, které je potřeba absolvovat v návaznosti na svoji mapu učiva stanovující učební cíle pro dané období. Tím se učí spoluzodpovědnosti za svůj proces vzdělávání a rozvoje. Žáci jsou hodnoceni slovně v pravidelných intervalech dle dohody. Výstupy vzdělávání jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání.

“Škola” sídlí v pronajatých prostorách bývalé veřejné základní školy s velkou zahradou. S podporou městského úřadu byla budova školy v letech 2016–2017, celkově zrekonstruována.

Z důvodu malého počtu žáků, mezi kterými jsou 4 sourozenecké páry, byla oslovena ještě jedna skupina žáků se stejným zaměřením. Výsledky šetření z obou “škol” (C a D) byly sečteny do jednoho souboru s označením „žáci v režimu IV”.

**Základní “škola” D** – v grafech výzkumného šetření je označována jako „žáci v režimu IV”

Soukromý subjekt provozuje jednu věkově smíšenou třídu, do které je zapsáno 12 žáků. Svoji činnost zahájil teprve od roku 2018 a zatím není zapsán v Rejstříku škol a školských zařízení. Opět se tedy nejedná o školu, ale spíše o skupinové vzdělávání žáků zapsaných v režimu individuálního vzdělávání. Žáci jsou oficiálně zapsáni ve veřejné spolupracující škole poblíž města Plzně, která je ochotna takto přijmout nové žáky pro základní “školu” D i v následujících letech. Na kmenové škole jsou žáci každé pololetí přezkušováni formou portfolia.

Při výuce průvodci vychází ze zážitkové a humanistické pedagogiky, často využívají prvky waldorfského přístupu a inspirují se hnutími jako je woodcraft či skauting. Proto každý den velká část výuky probíhá venku, kde si žáci v reálném světě ověřují své poznatky. Čtvrtky jsou zaměřeny na výlety, exkurze a sportovní činnosti. Žáci pracují v souvislostech formou témat a projektů, ze kterých si vytvářejí svá portfolia. Žáci si mohou volit obtížnost úkolů, učí se sebehodnocení vlastního výkonu. Ve “škole” je používáno slovní hodnocení, které popisuje konkrétní znalosti a dovednosti.

Zákonní zástupci mohou kdykoliv “školu” navštívit, pozorovat přímo vyučující proces nebo se i po dohodě s průvodcem zapojit.

“Škola” se při vzdělávání žáků řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Součástí výuky je od první třídy kromě matematiky dle prof. Hejného a čtení genetickou metodou také angličtina, rukodělná tvorba, hra na flétnu, pohybové aktivity.

“Škola” sídlí v pronajatých prostorách rodinného domu s vlastním vchodem a přístupem na zahradu.

Vzhledem k tomu, že čtyři zvolené školy jsou situovány pouze do oblasti Plzeň-město, mohou být výsledky výzkumu zkresleny a jejich zobecnění na celý vzorek populace rodičů dětí z alternativních škol může být omezená. Předpokládám, že výsledky výzkumu mohou zobecnit alespoň na rodiče žáků z oblasti Plzeň-město.

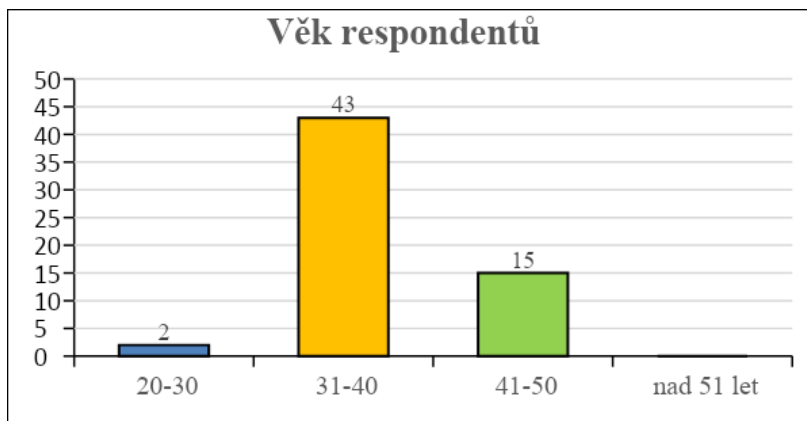
## 2.4 Podmínky sběru dat

Před vlastním sběrem dat byl na začátku února uskutečněn tzv. předvýzkum. Bylo osloveno 10 rodičů dětí z alternativních škol, které navštěvují naše zájmové útvary. Cílem bylo zjistit, zda je dotazník pro rodiče srozumitelný či zda požadované odpovědi v otevřených otázkách nejsou pro ně příliš náročné.

Sběr dat probíhal po zpětné vazbě rodičů na přelomu února a března 2019. S řediteli vybraných škol byla předem sjednána osobní schůzka z důvodu svolení a domluvení realizace dotazníkového šetření. Ani v jedné škole nebyl výzkum odmítnut. Byla jsem však předem upozorněna na možnost nízké návratnosti vyplněných dotazníků vyplývající z předchozích negativních zkušeností školy ze získávání dat od rodičů touto metodou.

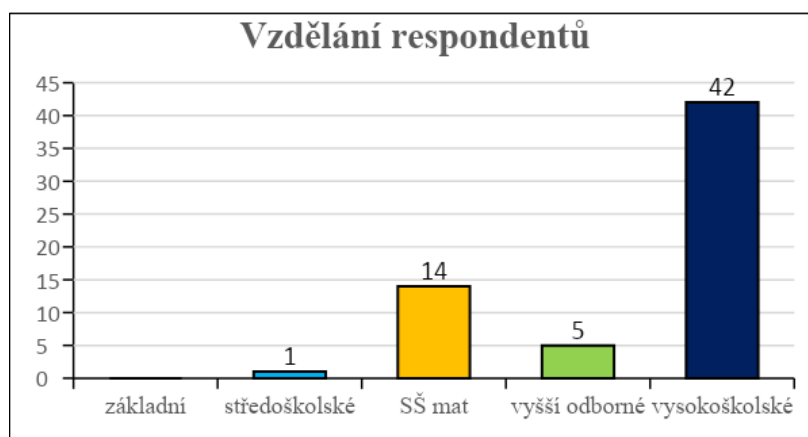
Pedagogové ředitelem vybraných tříd rozdali dětem dotazníky v tištěné podobě a ty je předali doma svým rodičům s dvoutýdenní lhůtou navrácení zpět. Byla předpokládána větší návratnost dotazníků a tím i vyšší reprezentativita výsledků šetření než u elektronické varianty zasílané rodičům ředitelem školy. Ve sjednaném termínu byly vyplněné dotazníky připraveny v sekretariátech těchto škol.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 67 respondentů z řad rodičů ve věkovém rozmezí od 20 do 50 let (viz graf 1). Návratnost dotazníků tak byla jen cca 51 %. Po kontrole muselo být 6 dotazníků z důvodu neúplného vyplnění vyřazeno.



Graf 1 – Věk respondentů.

Z grafu č. 2 je patrné, že nejvíce respondentů (42, tj. 69 %) má vysokoškolské vzdělání, čtrnáct respondentů středoškolské s maturitou, pět vyšší odborné a jeden vystudoval středoškolský obor bez maturity. Pohlaví zákonného zástupce nebylo součástí otázek.

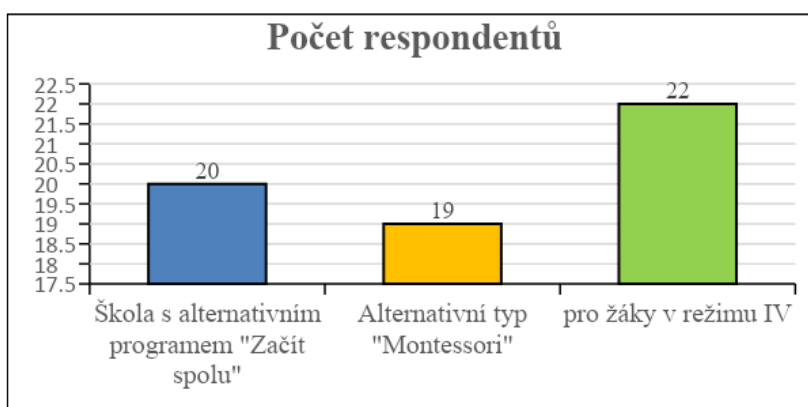


Graf 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.

Příslušnost respondentů ke konkrétnímu typu školy byla zjišťována položkou v dotazníku č. 13: Vaše dítě navštěvuje v současné době ZŠ?

Na výzkumu se podílelo 20 (33 %) respondentů ze školy typu „Začít spolu“, 19 (31 %) z typu „Montessori“ a 22 (36 %) ze školy pro žáky „v režimu individuálního vzdělávání“.

Jak vyplývá z grafu č. 3, ze všech typů škol, ve kterých šetření probíhalo, bylo získáno přibližně stejné množství potřebných dat.

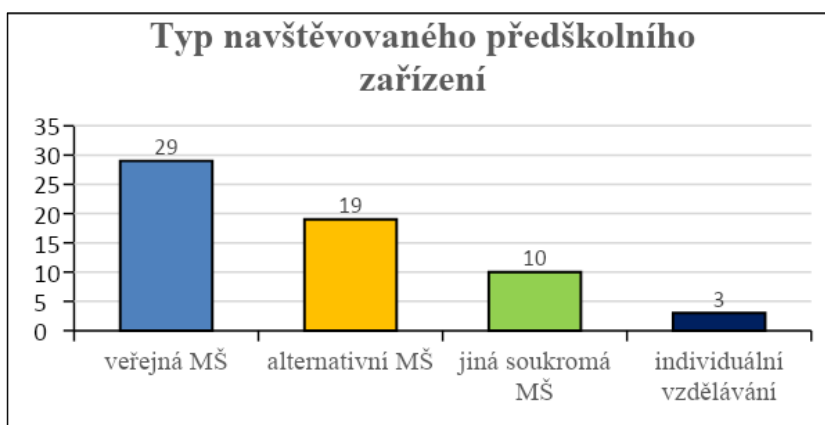


Graf 3 – Počet respondentů z jednotlivých typů škol.

Výběr uzavřených odpovědí byl záměrně vybrán na konkrétní typy škol, kde dotazníkové šetření probíhalo. V případě použití dotazníku v jiném šetření by mohly být tyto položky pro rodiče matoucí a musely by se pro danou situaci upravit.

## 2.5 Výsledky a analýza výzkumného šetření

### Jaké předškolní zařízení vaše dítě navštěvovalo?



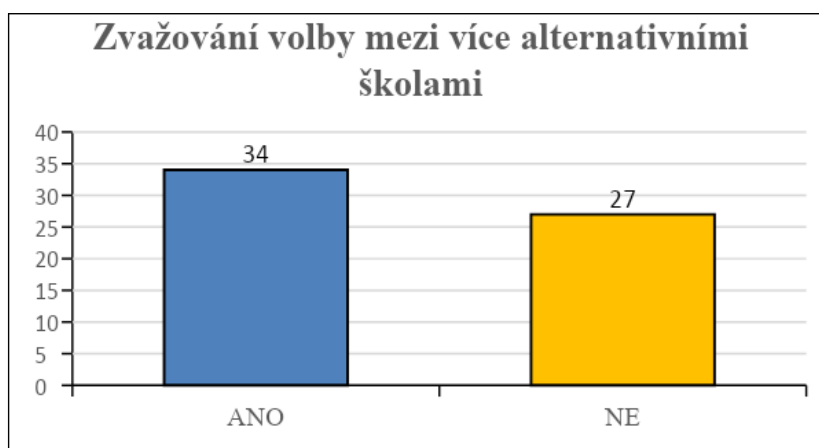
Graf 4 – Typ navštěvovaného předškolního zařízení dětmi respondentů.

Prostřednictvím otázky dotazníku č. 3 bylo zjišťováno, zda rodiče preferovali alternativní formu vzdělávat svého dítě již v předškolním věku. 29 respondentů (48 %) odpovědělo, že jejich dítě navštěvovalo veřejnou mateřskou školu, 19 dětí navštěvovalo alternativní mateřskou školu, 10 jinou soukromou mateřskou školu a 3 děti byli v předškolním věku zapsány v režimu individuálního vzdělávání. 2 z těchto dětí pokračují v režimu individuálního vzdělávání i na základní škole, třetí dítě v současné době navštěvuje základní školu B – typ „Montessori“.

### **Zvažovala jste před zápisem možnost vzdělávání vašeho dítěte i v jiné základní škole s alternativním programem či soukromé ZŠ?**

Prostřednictvím otázky dotazníku č. 4 bylo zjišťováno, zda si rodiče již předem určili, v jaké alternativní škole se bude jejich dítě vzdělávat, či zda zvažovali mezi více variantami.





Graf 5 – Zvažování volby zápisu i do jiné alternativní školy.

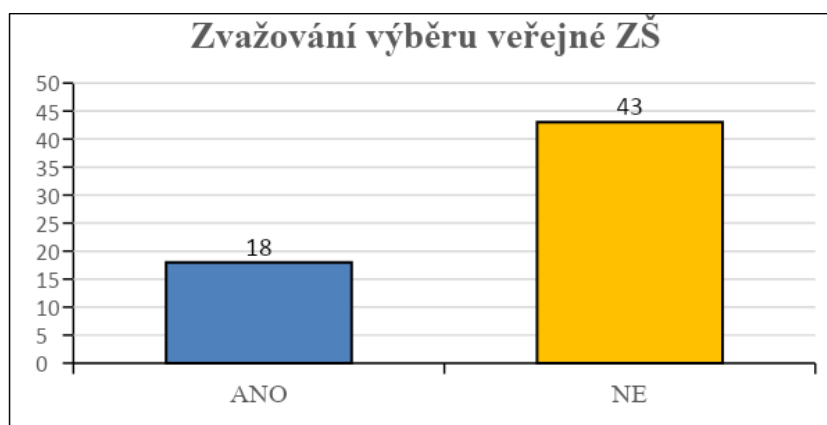
34 respondentů se rozhodovalo umístit dítě i do jiné alternativní školy, 27 respondentů o jiné alternativní škole neuvažovalo a bylo rozhodnuto pouze pro školu stávající.

Rodiče, kteří odpověděli kladně na předchozí otázku, uváděli konkrétní školu s alternativní formou výuky, u které zvažovali možnost zápisu. Nejvíce respondentů uvedlo školu waldorfskou (11), Základní školu při Gymnáziu Františka Křížíka (10) a Základní školu Montessori (5), další následovala Škola Inspiria (4), Koventinka (2), Škola Jasmína a Easy Start. Výsledky odpovídají možnostem nabídky alternativních škol v Plzni a okolí, jejich pověsti u veřejnosti a délce fungování. Všechny jmenované subjekty mají soukromého zřizovatele.

### **Zvažoval/a jste před zápisem i možnost nástupu vašeho dítěte do spádové nebo jiné veřejné (stání) ZŠ?**

Cílem otázky bylo zjistit míru důvěry v tradiční školství, zda tedy vůbec respondenti uvažovali o zapsání svého dítěte k plnění povinné školní docházky na veřejné základní škole.

Jak vyplývá z grafu č. 43 respondentů (tj. více jak 70 %) vůbec neuvažovalo o výběru veřejné základní školy. Byli již předem rozhodnutí poskytnout svému dítěti možnost alternativního typu vzdělávání.

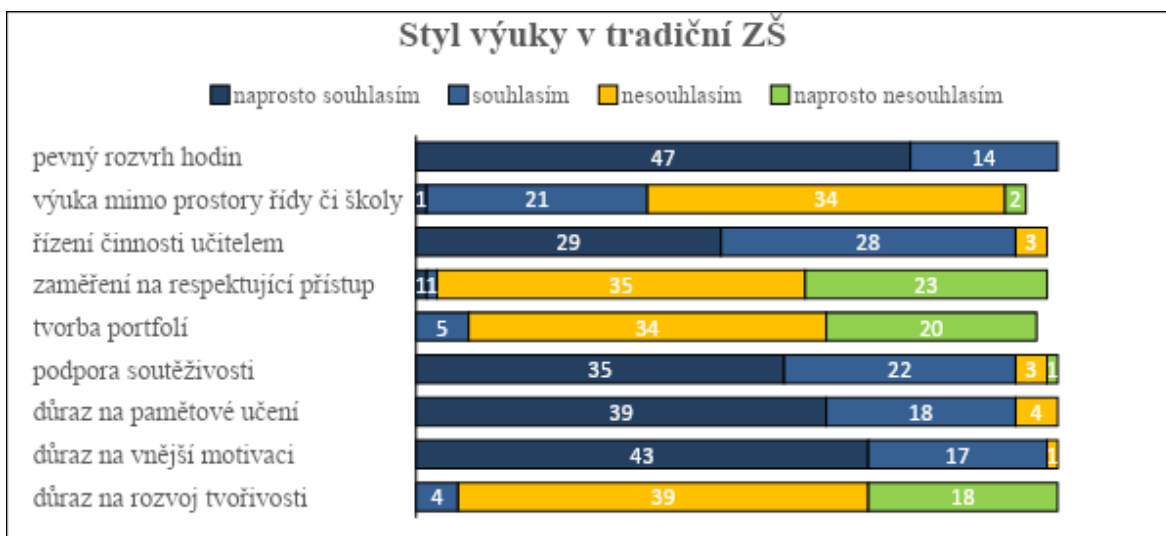


Graf 6 – Zvažování volby zápisu do veřejné ZŠ.

Následující otázka v dotazníku zjišťovala bližší důvody a postoje rodičů při zamítnutí zápisu dítěte do spádové školy. Odpovídali na ni ti rodiče, kteří na otázku, zda zvažovali před zápisem i možnost nástupu dítěte do spádové nebo jiné veřejné základní školy, odpověděli ANO, tedy celkem 18 respondentů. Mezi nejčastěji uváděné důvody byla osobní negativní zkušenost z návštěvy školy nebo přímo výuky (nevhodný, nerespektující či málo individuální přístup učitele k dětem, osobnost pedagoga, styl výuky a celkově systém vzdělávání, nepříjemná atmosféra ve třídě, nelíbilo se prostředí školy, ve škole se podle nich zastavil vývoj), negativní zkušenosti s veřejným školstvím u staršího sourozence (informace na webových stránkách školy neodpovídaly reálné skutečnosti), či žádost o zapsání dítěte do režimu individuálního vzdělávání po absolvování 1. třídy ve veřejné základní škole. Dalšími důvody byla absence slovního hodnocení a výuky matematiky dle prof. Hejného, špatné reference a časté odchody dětí na jinou školu, obava o začlenění dítěte do kolektivu při výrazné vadě řeči či vlastní volba dítěte, které mělo možnost srovnání veřejné mateřské školy v povinném předškolním roce s Lesní MŠ, kam doposud chodilo. Na závěr je zde uveden doslovný přepis jednoho konkrétního výroku respondenta: „*Nechci nechat dítě padat do mlýnku na maso.*“

### **Jak dle vašeho názoru probíhá výuka na “tradiční” (veřejné) ZŠ?**

Cílem otázky č. 8 bylo zjistit, jak rodiče vnímají styl výuky uplatňující se v „tradiční“ základní škole. Respondenti hodnotili 9 uzavřených otázek, ve kterých byly záměrně zamíchány znaky uváděné v literatuře pro formu tradičního i alternativního vzdělávání.



Graf 7 – Styl výuky v tradiční ZŠ.

Z grafu č. 7 je patrné, že nejvíce respondentů zvolilo odpověď „naprosto souhlasím“ a „souhlasím“ u položek se znaky pro tradiční formu vzdělávání, jako je pevný rozvrh hodin (100 %), důraz na vnější motivaci (98 %), řízení činnosti učitelem (93 %), podpora soutěživosti (93 %) a důraz na paměťové učení (93 %).

Naopak 95 % respondentů se domnívá, že ve školách není vůči žákům uplatňován respektující přístup, není podporována jejich tvořivosti (93 %) a ani si netvoří svá portfolia (88 %). Více jak polovina respondentů se domnívá, že výuka v tradiční škole probíhá pouze ve třídě.

Z výsledků odpovědí je tedy zřejmé, že rodiče mají na principy výuky vyhraněný názor a prakticky vůbec nepřipouštějí možnost uplatňování vlastností alternativních forem výuky v tradiční škole.

### **Jaké vidíte změny ve vzdělávání žáků ZŠ ve srovnání s vašimi osobními zkušenostmi z dětství?**

Otevřená otázka v dotazníku č. 9 je zaměřena na to, jak rodiče vnímají vývoj v našem školství po 15 letech od přijetí nového školského zákona a zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a jaké změny jsou z jejich pohledu zřetelné a důležité. Téměř polovina respondentů napříč všemi typy alternativních škol si myslí, že se v našem školství prakticky nic nezměnilo. Výsledky se shodují se závěry

z výzkumů Walterové et al. v tradičních školách (2010, s. 63). Níže je uveden doslovný přepis nejčastějších odpovědí rodičů:

- „Prakticky žádné. Přijde mi, že se tam zastavil čas a je to jen o málo lepší jak za komunismu.“
- „Bohužel změny vidím minimální. Osobní zkušenosti z dětství jsou děsivé.“
- „Přijde mi, že skoro žádné. Přístup k žákům je obdobný. Naopak jsou nižší pedagogické schopnosti učitele. Jejich znalosti jsou mimo stávající svět (zpravidla).“
- „Bohužel žádné velké nevidím.“
- „Prakticky žádné, spíše k horšímu. Kastování bohatší x chudší.“
- „Myslím si, že se mnoho nezměnilo a to je škoda.“
- „Téměř žádné. Klade se důraz na „kosmetické“ změny (využití IT apod.), ale principy se nemění.“
- „Nic zásadního se nezměnilo, spíše k horšímu (více hodin, tlak na výkon, ...).“
- „Nemám srovnání, dcera má individuál. Z názoru ostatních mám, že se to moc nezměnilo. Osobně si myslím, že je to škoda. Je to ale asi škola od školy, někde jsou otevření ředitelé a učitelé, kteří jsou kreativní.“

Část rodičů se všímá pozitivních změn v přístupu a komunikaci mezi učitelem a žákem, změn ve vyučovacích metodách, zlepšení prostředí a vybavení škol a naopak zhoršení v podobě snižování podpory školy rodinou a snahy přenášení celého výchovně vzdělávacího procesu na školu. Mezi pozitivními změnami nebyl rodiči uveden výběr školy. Zřejmě je pro ně v současné době takovou samozřejmostí, že se nad tím vůbec nezamýšlí. Níže je uveden doslovný přepis části odpovědí rodičů:

- „Podporují se vyjadřovací schopnosti a individualizace žáků.“
- „Větší zájem o děti, individuálnější přístup, více projektů.“
- „Neučí se vše nazpaměť. Učí se si odpověď dohledat, a kde mají odpověď hledat.“
- „Lepší přístup učitele k žákovi. Nové metody učení – děti jen tupě neopakují texty z učebnic. Lepší technologie. Podpora kultury v dětech – kino, exkurze, výstavy, ...“

- „Akceptace dětského názoru, více vzájemné komunikace, hledání vlastního řešení + obhájení si odpovědí.“
- „Možnost slovního hodnocení, osobnější přístup k žákům, větší zapojení žáků do výuky, volnější osnova.“
- „Méně žáků ve třídě – větší možnost individuálního přístupu. V zájmu politické korektnosti jsou žáci vystaveni vlivu organizací, které propagují různorodé módní, často protichůdné názory. Nízká podpora školy a výuky ze strany rodiny.“
- „Učí se jinak např. v matematice a češtině. Důraz na cizí jazyky od 1. třídy. Více domácí přípravy, dříve se rodiče učili s dětmi minimálně, vše se stihli naučit ve škole.“
- „Horší spolupráce rodič-učitel. Zbytečně dlouhé domácí úkoly a nutnost se učit s dětmi látku probíranou ve škole doma.“
- „Velké množství názorných pomůcek, zapojení rodičů, důraz na tvořivost, práce v kolektivu.“
- „Hezčí prostředí dnešních škol i lepší vybavenost tříd, lepší komunikace mezi paní učitelkou a dětmi.“
- „Hezčí, barevnější učebnice a pracovní sešity. Oproti družině v mém dětství se dnes pouští pohádky na youtube. My jsme si kreslili ☺.“

### **Jaká si myslíte, že jsou současná největší negativa našeho školství?**

Další otázka zjišťovala náhled rodičů na problémy současného českého školství. Záměrně nebyla použita uzavřená otázka, aby nebyl předem omezen rozsah možných odpovědí. V otevřené otázce tak mohli respondenti uvést všechny své názory. Pro názornost uvádím doslovný přepis části z nich:

- „Školy jsou velmi staré, zkostnatělé a konzervativní. Je malá podpora učitelů řediteli škol něco měnit.“
- „Bohužel se nepřizpůsobují současnému životnímu stylu lidí. Víím, že vše je o lidech. Někde to jde, jinde nikoliv.“
- „Vzdělávání se zaseklo, nevyvíjí se. Děti se učí pořád stejné věci jako my, ale svět se posunul. Nerozvíjí se „soft skills“ – děti se nepřipravují na budoucí životní potřeby.“

- „Zkostnatělost. Nároky v životě se mění – vzdělávací systém to musí respektovat. Zprůměrování požadavků a úpadek tohoto průměru. Nerespektování individuality dítěte, malý rozvoj myšlení dítěte.“
- „Školy ustrnuly na přelomu 19. a 20. století bez ohledu na 21. století. Nízká kvalita učitelů – odborná z hlediska předmětů a katastrofální z hlediska pedagogických a didaktických dovedností.“
- „Zkostnatělost, tradiční vzdělávání, nedostatek prostoru pro experimenty a zkušenostní přístup. Děti by měli získávat poznatky více praxí než paměťovým učením. Velmi oceňuji např. „výuku matematiky dle Hejného“, podporuje logiku. Je potřeba více zapojit nové, alternativní výuky.“
- „Hesly „alternativní metody“, „respektování osobnosti žáka“ se maskuje tolerance nekázně, egoismu, lenosti a odmítavého přístupu k učení. Někteří pedagogové nejsou osobnostně vybaveni pro zvládání práce s dětmi/teenagery. Spokojenost s pouhým používáním techniky namísto jejího využití ke zlepšení procesu učení.“
- „Nedostatek kvalitních učitelů a to nejen na specializované předměty, nezájem některých učitelů o své žáky přesto, že mé dítě navštěvuje školu s programem „začít spolu“. Nelíbí se nám slovní hodnocení, které není pro děti motivující a pro rodiče nic neříkající.“
- „Neberou se ohledy na individualitu dítěte, všichni musí dělat všechno ve stejnou dobu, i když na to ještě nejsou připraveni. Znamky = hodnocení = strach. Málo diskutování a rozvíjení sociálních dovedností.“
- „Domnívám se z toho, jak sleduji vzdělávání u syna, že např. 1. stupeň ve svém nastavení zcela kopíruje systém myšlení dospělého člověka, který je vnucován dětem, jejichž racionalita se zatím vyvíjí. Z pohledu dospělého se může stát chaotickou, ale dětem je daného věku vlastní. Pokud se respektuje přístup dítěte ke vzdělávání, vytvoří si mnohem užší (vlastní) vztah k předmětům vzdělávání, naučené si mnohem lépe zvnitřní.“
- „Učení je paměťové, nevhodná a nedostatečná skladba předmětů, výuka věcí, které v dnešní době nejsou tolik potřebné, klade se důraz na co nejvyšší dosažené vzdělání bez ohledu na „kvalitu“ vzdělání.“

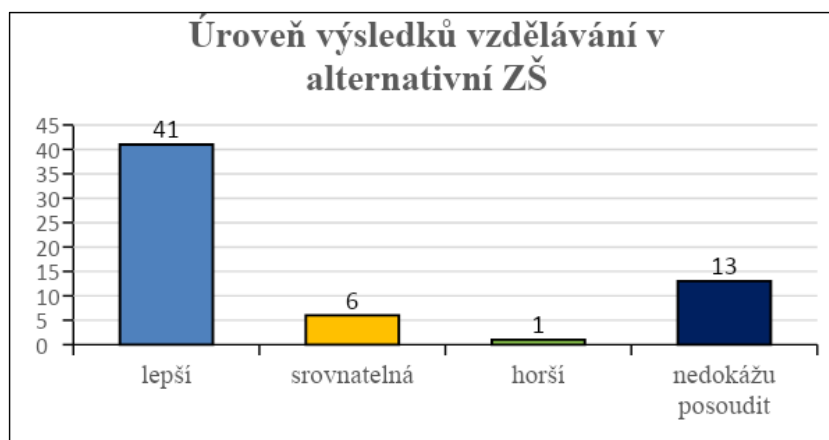
- „Nejednotný vzdělávací systém. Každá škola (třída) se učí jinak. Nedostatek kvalitních učitelů, kteří by rozuměli potřebám dětí. Chybí oboustranný respekt učitel – žák. Vlastní iniciativa dětí je potlačována z důvodu pevného učebního plánu. Učitel si už od 1. třídy získává „respekt“ poznámkami.“
- „Velké rozdíly mezi jednotlivými školami i učiteli, nemožnost výběru veřejné školy mimo spádové, setrvávající požadavek na memorování oproti praktickému použití látky, potlačování vlastní iniciativy žáků, chybějící respekt k povaze žáka, srovnávání, zařazování do škatulek.“
- „Není rozvíjena iniciativa dětí, výuka je zaměřena na paměťové učení, větší pozornost by měla být věnována rozvoji sociální inteligence, malé děti (1. a 2. třída) by měly mít více pohybu, neměly by stále sedět v lavicích.“
- „Neučí se v souvislostech, tlak na výkon, memorování nepotřebných informací, špatná socializace (1 dospělý na tlupu dětí) – dochází k šikaně a dalším nežádaným jevům, zvláště v prvních ročnících žalostně málo pohybu a celodenní pobyt v uzavřeném prostoru. Školy jsou jak vězení.“
- „Málo individuálního přístupu k dětem, velký počet dětí ve třídě, odlišnost a rozdílnost není chápána jako obohacení pro ostatní, nové nápady přináší do tříd učitel – ne děti, děti se neučí navzájem mezi sebou podle toho, co je zajímá a co potřebují, důraz na vnější motivaci.“
- „Osmiletá gymnázia, segregace žáků, důraz na znalosti, dril, poslušnost.“
- „4-6-8 letá gymnázia, nejednotnost systému.“
- „Snižování nároků (zjmenujme maturitu z matematiky, protože studenti ji nezvládají?...). Absence plánování (řízení) kolik studentů SŠ a VŠ daných oborů potřebujeme v praxi – usměrňovat počty přebujelých studií.“
- „Školství neví, kam směřuje, velký počet žáků na učitele, nemotivovaní učitelé, zavádění novot bez ohledu na názor učitelů a jejich připravenost na ně (inkluze).“
- „Škola si drží každé dítě, byť neustále vyrušuje (inkluze) či na to prospěchově nemá.“
- „Inkluze – i přes přítomnost asistentky je hýkající autista ve třídě neustálý rušivý element. Nevidím v tom žádný přínos pro ostatní děti ve třídě, naopak problém, že se nemohou v klidu učit.“

- „Snížené nároky – vše se učí jen povrchně, kult dítěte, inkluze.“
- „Začleňování „pomalejších“ dětí do normálních škol, zdržují ostatní! Nedostatek kvalitních učitelů, asistentů, nízké platy.“
- „Řeší se kapacita škol v dané lokalitě, ale nepodporuje se vznik nových škol, pokud dané rodičům nevyhovují svým přístupem, programem, ...“

Pro detailnější rozbor by musely být všechny výroky kvantifikovány nebo vyhodnoceny kvalitativní analýzou.

**Jaké úrovně výsledků vzdělávání dosáhne podle vás žák vaší školy v porovnání se žákem tradiční veřejné školy?**

Čtyřicet jedna dotazovaných rodičů z celkového počtu 61 (tj. 67 %) zastává názor, že jejich děti získají v jejich škole lepší úroveň výsledku vzdělání než ve školách tradičních. Dalších třináct rodičů to v současné době nedokáže posoudit, 6 se domnívá, že výsledky vzdělávání jsou v alternativní i tradiční škole srovnatelné. Pouze jeden z rodičů odpověděl negativně.

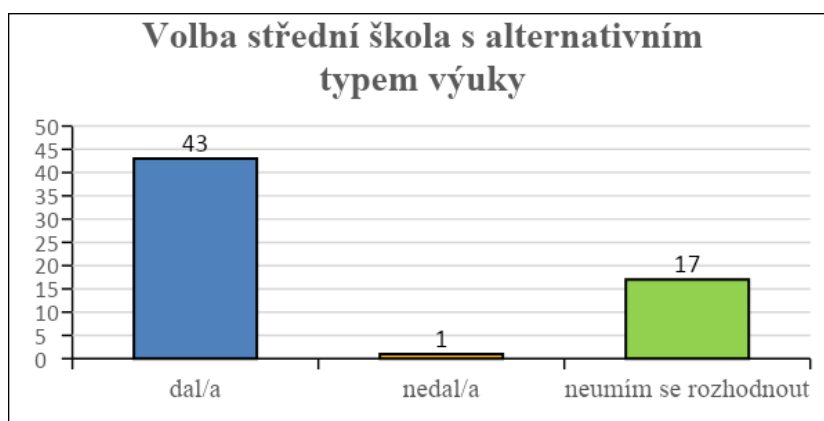


Graf 8 – Úroveň výsledků vzdělávání v alternativní škole ve srovnání s veřejnou ZŠ.

**V případě možnosti navštěvovat střední školu s alternativním typem výuky, bych své dítě do této školy: dala/nedala/neumím posoudit**

Z odpovědí vyplynulo, že přes 70 % rodičů má zájem o střední školu s alternativním typem výuky. 2 % rodičů zatím zájem neprojevuje a zbytek rodičů se v současné době ještě neumí rozhodnout (28 % odpovědí). Jejich nerozhodnost může vyplývat s krátkodobé zkušenosti rodičů s daným typem vzdělávání.





Graf 9 – Volba střední školy s alternativním stylem výuky.

Jak z výsledků výzkumu vyplývá, rodiče jsou přesvědčeni, že je pro dítě vhodná návaznost dalšího stupně školy s alternativním typem výuky. Jsou si zřejmě vědomi, že v současné době nejsou oba systémy kompatibilní, protože dítě z alternativní školy je zvyklé na specifické prostředí, jiný přístup a způsob práce a přechod na tradiční střední školu s frontální výukou by mohlo způsobit nemálo problémů. Chtějí pokračovat z jejich pohledu v kvalitním vzdělávání svého dítěte, za které jsou ochotni v podobě školného dále platit.

V současné době je však síť alternativních středních škol velmi řídká na to, aby si rodič mohl vybírat z širší nabídky. Konkrétní typy alternativních středních škol na území celé České republiky ale lze dohledat na internetu nebo v Rejstříku škol a školských zařízení. V současné době je otevřeno celkem 5 waldorfských středních škol (v Praze, Příbrami, Semilech, Ostravě, Českých Budějovicích), 1 víceleté gymnázium s principy pedagogiky Marie Montessori (v Praze), 1 Scio střední škola (v Praze) a 1 alternativní třída v gymnáziu Na Zatlance (v Praze). Všechny jmenované typy jsou však situovány v Praze, mimo Plzeňský kraj. Dá se tedy v následujících letech předpokládat tlak rodičů na otvírání dalších středních škol s alternativním typem výuky, kde by mohli žáci ze současných specifických prostředí a způsobů výuky ve svém vzdělávání pokračovat.

Poslední položka v dotazníku byla určena pouze rodičům, kteří mají v povinné školní docházce 2 a více dětí.

### **Vaše další dítě/ děti, navštěvuje nebo bude pravděpodobně navštěvovat:**

Celkem existuje v souboru 18 (tedy 16 %) respondentů, kteří uvedli, že mají více než jedno dítě v povinné školní docházce. Všichni uvedli, že mají nebo budou mít děti na stejné škole. Stávající škola z jejich pohledu zřejmě splňuje dostupnost i očekávání a požadavky na styl vzdělávání jejich dětí.

## **2.6 Vyhodnocení výzkumné části a doporučení**

Na počátku praktické části bakalářské práce byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, které budou nyní vyhodnoceny.

### **Jaké jsou postoje rodičů žáků z alternativních škol k tradičnímu vzdělávání?**

Výzkumné šetření ukázalo, že lze vysledovat určité rozdíly v názorech rodičů na tradiční vzdělávání v souvislosti s typem navštěvované základní školy.

Nejvíce negativně hodnotí současné školství rodiče žáků zapsaných v režimu individuálního vzdělávání. Dle jejich názoru je zkomatělé, bez koncepce, nepřizpůsobuje se vývoji společnosti, převládá paměťové učení nad učením v souvislostech, vnější motivací se buduje poslušnost a důraz na výkon. Naopak vůbec nepodporuje jimi žádaný individuální přístup ke vzdělávání, zvýšenou možnost pohybu během vyučování, rozvoj měkkých dovedností, v hodinách není časový prostor na rozvoj tvořivosti a podporu iniciativy dětí. Mají pocit, že se od dob jejich dětství ve školství prakticky nic nezměnilo, a tak raději vzdělávají své děti sami nebo tím pověří pro ně kompetentní osobu.

Rodiče žáků ze ZŠ “Montessori” poukazují na unifikovaný přístup k žákům, důraz na memorování s absencí logických souvislostí, nevhodnost klasického známkování, nízkou kvalitu učitelů, kteří neumí pracovat s dětmi a s potenciální volností poskytovanou rámcovým vzdělávacím plánem. Také většina rodičů žáků ze ZŠ “Montessori” si myslí, že jsou změny ve školství minimální, že běžné školy ustrnuly na přelomu 19. a 20. století.

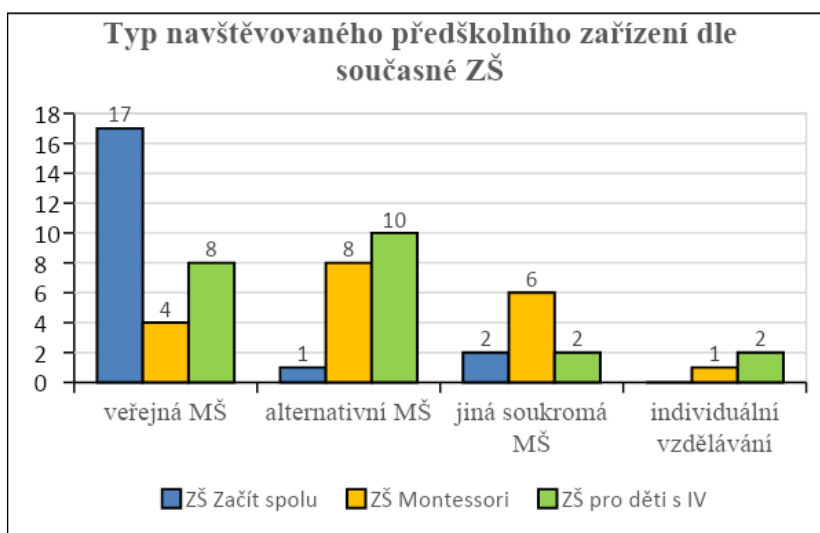
Opačný názor má většina rodičů žáků ze ZŠ “Začít spolu”. Vidí pozitivní posun ve vzdělávání žáků. Jako příklad uvádějí blokovou výuku zaměřenou na práci v kolektivu s prezentací vlastní práce, školu hrou, moderní názorné pomůcky, slovní hodnocení, osobnější přístup k žákům s tolerancí a respektem k jeho individualitě, alternativní a

inovativní metody výuky s aktivním zapojením žáků, aktivity mimo školu (kino, exkurze, výstavy, ...)

Mezi největší negativa našeho školství dle nich patří velké rozdíly mezi jednotlivými školami i učiteli, nedostatek kvalitních pedagogů s pozitivním vztahem k dětem, nedostatek finančních prostředků, velký počet žáků ve třídách, zprůměrovávání požadavků na žáky a neustálé snižování nároků na výsledky vzdělávání, memorování učiva, důraz na znalosti, nejednotnost systému v délce vzdělávání na gymnázia (4-6-8 let). Mezi těmito rodiči se našli i odpůrci inkluzivního vzdělávání.

### Navštěvovali žáci alternativních škol jiné než běžné MŠ?

Odpověďmi respondentů na tuto uzavřenou otázku byly pokryty všechny nabízené varianty. Z grafu č. 10 vyplývá, že pouze 3 žáci ze ZŠ „Začít spolu“ (15 %) navštěvovali jiný než běžný typ mateřské školy a naopak jen jedna pětina žáků ze ZŠ „Montessori“ navštěvovala veřejnou mateřskou školu (tj. 4 z 19).



Graf 10 – Typ navštěvovaného předškolního zařízení v souvislosti se stávajícím typem základní školy.

Vzájemnou komparací dat získaných z vyplněných otázek č. 3, 12 a 13 bylo zjištěno, že 25 respondentů (41 %) dává přednost alternativnímu nebo individuálnímu typu vzdělávání svých dětí již od mateřské školy a chce v něm dále pokračovat (pokud to bude možné) i na dalších stupních škol (tj. od MŠ po SŠ). Z toho 12 žáků v současné době navštěvuje ZŠ

typu „Montessori“, 11 žáků je v režimu individuálního vzdělávání a 2 žáci navštěvují školu s programem „Začít spolu“.

Celkový výsledek však může být zkreslen skutečností, že v předškolním období žáků byl velký nedostatek míst v soukromých i veřejných mateřských školách a mateřské školy s alternativním typem vzděláváním v Plzni teprve vznikaly. Část rodičů se tak pro alternativní vzdělávání svých dětí rozhodla až po osobní zkušenosti s docházkou do veřejné mateřské školy.

### **Jaké mají rodiče žáků alternativních škol nejvyšší dosažené vzdělání?**

Ze získaných dat je patrné, že se výzkumného šetření nejvíce zúčastnilo respondentů s vysokoškolským vzděláním, tedy 69 %. Následující nejpočetnější skupinou bylo 14 respondentů (23 %) se středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou. Výsledky potvrzují závěry z předchozího výzkumu uvedeného v teoretické části (Straková a Simonová, 2015), že z nabídky škol více vybírají vzdělanější rodiče.

### **Jaké úrovně výsledků vzdělávání dosáhne podle rodičů jejich dítě v porovnání se žákem tradiční školy?**

Čtyřicet jedna dotazovaných rodičů z celkového počtu 61 (tj. 67 %) zastává názor, že jejich děti získají v jejich „alternativní škole“ lepší úroveň výsledku vzdělání, než ve školách „tradičních“. Tento názor však nemůže být potvrzen ani vyvrácen. Nepedagogická veřejnost sice předem předpokládá, že „alternativní školy“ jsou lepší a kvalitnější než školy „tradiční“, ale zatím nebyly provedeny žádné relevantní vědecké výzkumy se srovnávacími měřeními kvality a efektivnosti vzdělávání v tradičních a alternativních školách dostupných v ČR (Průcha, 2015, s. 179). Z hlediska ověřování efektivity a kvality vzdělávání jsou naopak alternativní školy poměrně uzavřené a nechtějí se analýzám moc podrobovat. Některé až dogmaticky lpí na svých ideách a určitém stylu výchovy a vzdělávání. (Průcha 2012, s. 49)

Můžeme se tedy jen domnívat, že kladný názor rodičů zřejmě vychází z toho, že vzdělávání žáků v alternativních školách se oproti tradiční škole mnohem více zaměřuje na rozvoj měkkých kompetencí (tzv. soft skills), jejichž vysoká úroveň se v současné době považuje za výhodu při uplatnitelnosti na trhu práce v budoucím životě.

### **Doporučení:**

Tato bakalářská práce byla zaměřena na zjištění postojů a názorů rodičů žáků ze třech typů alternativních škol na tradiční formu vzdělávání. Výzkumný vzorek tak tvořil velmi malý a specifický soubor respondentů. Do budoucna by bylo možná zajímavé zaměřit výzkumné šetření například na rodiče žáků z veřejných škol. Získané názory by ucelily pohled a daly prostor pro porovnání získaných dat.

Vzhledem k velmi řídké síti alternativních škol v Plzeňském kraji je možné, že řada rodičů uvažovala nebo uvažuje o možnosti alternativního vzdělávání svých dětí, jen nemá příležitost například z důvodu špatné dostupnosti či finanční zátěže. Zejména pro rodiny s nízkým příjmem či matky samoživitelky bývá někdy náročné zaplatit pracovní sešity, pomůcky, obědy či mimoškolní aktivity na běžné základní škole, natožpak platit školné v soukromém sektoru.

Rodiče s vyšším vzděláním považují styl výuky a výsledky vzdělání svých dětí za velmi důležité, proto pečlivě vybírají školu pro své budoucí prvňáčky. Po domluvě s ředitelem či při dnech otevřených dveří se chodí do školy podívat, chtějí vidět výuku a vše porovnávají s dosud získanými informacemi o škole. Doporučuji proto ředitelům škol, kteří se v dnešním konkurenčním prostředí snaží naplnit třídy novými žáky, aby pečlivě zvažovali a ověřovali si informace, které jsou uvedeny na webových stránkách školy. Je proto nezbytné, aby se škola vždy pravdivě prezentovala.

Pedagogické metody aktivizující žáky jsou známy možná i několik desítek let, přesto nejsou ve školách běžně používány. Může za tím být vysoký průměrný věk učitelů a nechť se po tolika letech praxe učit něco nového či měnit své vyučovací návyky, ale také neznalost a obava z něčeho pro ně neznámého. Doporučuji proto ředitelům více hodin hospitací ve třídách se zaměřením na metody a formy výuky. Při následných motivačních rozhovorech podpořit pedagogy vysvětlením kladů aktivizačních vyučovacích metod pro ně i žáky a doporučit jim vhodné kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či pro ně ve spolupráci s pedagogy z alternativních škol připravit praktické kurzy přímo ve škole.

### 3 Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá faktory, které do jisté míry mohly přispět ke vzniku a rozvoji alternativních a inovativních škol v ČR a k velkému zájmu veřejnosti o ně.

V první kapitole teoretické části jsem se snažila podrobně popsat reformní snahy ve složité transformaci našeho školství od roku 1989 až po současnost, ve druhé kapitole jsem se zabývala problémy současných základních škol, ve třetí kapitole jsem zmínila možnosti alternativního způsobu vzdělávání v ČR a ve čtvrté uvedla základní strategie rodičů při výběru školy pro své dítě na základě výsledků z výzkumů.

V praktické části jsem zjišťovala názory a postoje rodičů žáků z alternativních škol na současnou tradiční školství, a zda tito rodiče předpokládají, že jejich děti se budou díky alternativní formě vzdělávání lépe uplatňovat a přizpůsobovat změnám v budoucím životě.

S novým školským zákonem sice došlo v českém školství k celé řadě změn v zásadních otázkách vzdělávací politiky, avšak rozvoj vzdělávání není od roku 2004 až do současné doby podložen žádnou dlouhodobou koncepcí a místo toho je často ovlivňován nedostatečně provázanými dílčími řešeními (viz inkluzivní vzdělávání). Právě vnější faktory nejvíce negativně ovlivňují činnost ředitelů škol. Patří mezi ně například způsob financování školství v závislosti na počtu žáků, špatná informovanost MŠMT o chystaných změnách, celkový nedostatek kvalitních učitelů, nekvalitně připravení učitelé z vysokých škol, proměnlivé školsko-politické prostředí, absence podpory ředitelů úředníky z odborů školství, šestileté funkční období, administrativní náročnost projektových prací a mnoho dalších.

Předimenzovanost rámcových vzdělávacích programů v kombinaci s vysokým počtem žáků ve třídách zase snižuje možnost individualizace výuky a využívání aktivizujících metod a forem. Výsledkem je snižování vnitřní motivace žáků k vlastnímu vzdělávání a jejich ne příliš pozitivní vztah ke škole.

Veřejné školství současné doby je sice velmi dynamické, přesto je rodiči z alternativních typů škol vnímáno jako zastaralé, zkosnatělé, ve kterém se za posledních několik desítek let prakticky nic nezměnilo. Vytýkají mu předimenzovanost obsahu učiva, velké množství žáků ve třídách, zaměření na výkon, paměťové učení, vnější motivaci, tvrdé kompetence

bez praktické návaznosti, zavedení inkluze, dlouhodobé sezení v lavicích a naopak nedostatečný rozvoj kompetencí měkkých. Jen část rodičů hodnotila změny ve vzdělávání pozitivně v podobě zlepšení prostředí škol, vybaveností moderními pomůckami, individuálnějšímu přístupu k žákům, možnosti slovního hodnocení a používání nových metod ve vzdělávání.

Rodiče kladou na vzdělávání svých dětí stále větší požadavky, a proto volba školy hraje v životě rodin čím dál tím větší roli. Rodiče chtějí pro své dítě to nejlepší, anebo pro ně alespoň nechtějí to, co v dětství zažili na vlastní kůži. Část z nich na základě svých negativních zkušeností proto vůbec neuvažuje o zápisu dítěte do tradiční školy a raději rovnou volí školu s alternativní formou výuky, kde je kladen důraz na respektující vztah mezi učitelem a žákem, propojování předmětů, radost z poznávání a kde je dle většiny z nich lépe připraven na život v současné společnosti. To nahrává stále většímu rozvoji alternativních škol a programů v současné době. Jejich výčet a popis v teoretické části bakalářské práce tak může být přínosem pro rodiče zajímající se o různé směry alternativního vzdělávání.

Po roce 1989 nebylo alternativní školství přijímáno širokou veřejností vždy naprosto bez výhrad. Za posledních 30 let se však alternativní školy staly neodmyslitelnou součástí vzdělávacího systému České republiky. Jejich cílem určitě není stát se jeho dominantní složkou, ale rozšiřovat pluralitu vzdělávání. Pokud se v našem školství celkově něco zásadního nezmění, budou tyto školy nadále zakládány a vyhledávány rodiči, kteří chtějí pro své děti jiný směr vzdělávání a poznávání, než jim mohou tradiční školy poskytnout. Dle ředitelů škol, ve kterých výzkumné šetření probíhalo je v současné době zájem o vzdělávání žáků v jejich škole tak velký, že není z kapacitního hlediska možné přijmout děti všech rodičů, kteří o jejich způsob vzdělávání mají zájem.

Současné dlouhodobě fungující veřejné i soukromé plzeňské základní školy s alternativní formou vzdělávání (např. ZŠ Dobromysl, Základní škola při Gymnáziu Františka Křižíka, 1. ZŠ) jsou ale důkazem, že k potřebným změnám ve vzdělávání dětí nebrání ani současné Rámcové vzdělávací programy, ani legislativa. Důležitá je chuť a angažovanost pedagogů podpořená ředitelem školy.

Při čtení webových stránek a ŠVP základních škol v Plzeňském kraji jsem objevila na první pohled běžné spádové veřejné školy, které splňují z pedagogického hlediska kritéria pro alternativní školy, přesto se na veřejnosti jako alternativní neprezentují. Část rodičů má prostě tu výhodu, že v blízkosti jejich bydliště funguje z jejich pohledu „kvalitní škola“, ve které zřejmě pracuje velmi aktivní a změnám ve vzdělávání se nebránící pedagogický sbor.

Každý typ školy (tradiční i alternativní) vyhovuje někomu jinému. Vždy ale budou důležité dobré vztahy mezi rodinou a školou, kooperace, vyjasnění vzájemného očekávání a chuť všech zainteresovaných stran posouvat věci dál.

Jak to ale zařídit, aby se všichni ve vzájemném souladu setkali v prostoru a čase ...



#### 4 Seznam použitých informačních zdrojů

DVOŘÁK, Dominik, 2012. *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-601-7.

DVOŘÁK, Dominik, STARÝ, Karel a URBÁNEK, Petr, 2015. *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2977-3.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRAY, Peter, 2016. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložila Martina LINHARTOVÁ, přeložila Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-17-6.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva, 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.

GREGER, David, SIMONOVÁ Jaroslava a STRAKOVÁ, Jana, ed., 2015. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-861-5.

KARTOUS, Bob, 2015. Výběr škol rodiči je do značné míry intuitivní. *EDUin: Informační centrum o vzdělávání* [online]. Praha. [cit. 2019-01-02]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyber-skol-rodici-je-do-znacne-miry-intuitivni/>

KOVAŘOVIC, Jan a kol., 1998. NEMES 1990- 1998: Vytváření koncepce a nové formy práce. *PEDAGOGIKA*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, XLVIII(4), 344-350. ISSN 0031-3815.

KRAMPEROVÁ, Lucie a KRŠŇÁK, Jan, 2018. *Jak se učí živě?: Rozhovory o inovativních školách*. V Praze: DharmaGaia. ISBN 978-80-7436-087-9.

KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana, 2011. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

KROPÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

LAZAROVÁ, Bohumíra, POL, Milan a SEDLÁČEK, Martin, 2015. *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol. Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-04-5.

LUKÁŠOVÁ, Hana, 2013. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání. ISBN 978-80-7464-222-7.

MARŠÍKOVÁ, Michaela a JELEN, Václav, 2019. Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. *MŠMT* [online]. Praha, [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>

MATĚJŮ, Petr a STRAKOVÁ, Jana, et al., 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.

NEJEDLÁ, Marie a kol., 2015. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-406-5.

NEUMAJER, Ondřej, 2014. *Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-653-6.

Nezávislá mezioborová skupina NEMES, 1991. *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. Návrh projektu změny vzdělávacího systému v České republice [online]. Praha, [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2013/12/NEMES.pdf>

NOVÁČKOVÁ, Jana, 1995. Model ITV (integrované tematické výuky) naděje i pro naše školství. *Respektovat a být respektován* [online]. [cit. 2018-12-30]. Dostupné z: <https://www.respektovani.com/detailc.php?idc=63>

- PEŠKOVÁ, Karolína, JANKO, Tomáš, JANÍK, Tomáš a SPURNÁ, Michaela, 2018. Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis Scholae*. Praha: nakladatelství Karolinum, **12**(1), 1-25. ISSN 1802-4637.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- RÝDL, Karel, ed., 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2., přepracované vyd. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.
- SIMONOVÁ, Jaroslava, 2015. Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, **20**(3), 69-88. ISSN 1803-7437.
- SIMONOVÁ, Jaroslava, 2017. Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, Brno: Masarykova univerzita, **27**(1), 136–159. ISSN 1211-4669.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- STRAKOVÁ, Jana, 2013. Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, **23**(5), 734-743. ISSN 1211-4669.
- STRAKOVÁ, Jana a SIMONOVÁ, Jaroslava, 2015. Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis = Czech sociological review*. Praha: Sociologický ústav (Akademie věd ČR), 2015, **51**(4), 587-606. ISSN 0038-0288.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír, 1995. *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3100-1.

TROJAN, Václav, 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9.

TROJAN, Václav, 2017. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-961-2.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2257-9.

VLČKOVÁ, Kristýna, 2017. Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy. *Orbis Scholae*. Praha: nakladatelství Karolinum, **11**(1), 31-50. ISSN 1802-4637.

WALTEROVÁ, Eliška, ČERNÝ, Karel, GREGER, David a CHVÁL, Martin, 2010. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1882-1.

WENKE, Hans a RÖHNER, Roel, 2000. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6.

ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2018. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-20-5.

#### **Ostatní zdroje:**

*Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství*, 2018 [online]. 2018 [cit. 2018-12-27]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2002. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2018-06-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

*Cirkev.cz: Katolická církev v České republice*, 2019 [online]. Praha: Česká biskupská konference. [cit. 2019-01-11]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/skolstvi>

*Czechdalton*, 2019 [online]. Brno: Czech Dalton. [cit. 2019-01-11]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/>

ČŠI. Současné nastavení RVP zhoršuje kvalitu vzdělávání v ČR, 2018. *ČŠI: Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2019-01-02]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Soucasne-nastaveni-RVP-zhorsuje-kvalitu-vzdelavani>

*Dobrá škola*, 2016 [online]. [cit. 2019-01-11]. Dostupné z: <http://www.dobra-skola.cz/>

*Institut pro podporu inovativního vzdělávání*, 2016 [online]. [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: <http://www.inovativnivzdelavani.cz/>

Leták pro podporu kurikulární reformy, 2007 [online]. *MŠMT ČR*. [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/letak-pro-podporu-kurikularni-reformy-1>

Mapa inspirativních škol, 2016 [online]. *Institut pro podporu inovativního vzdělávání*. [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: <http://www.inovativnivzdelavani.cz/mapa-inspirativnich-skol2/>

*Montessori ČR* [online]. Montessori ČR [cit. 2019-01-04]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>

RVP ZV 2017, 2017 [online]. *MŠMT ČR*. [cit. 2018-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

*SCIO*, 2018 [online]. Praha: [www.scio.cz](http://www.scio.cz). [cit. 2019-01-11]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/>

Vzdělávací program Národní škola, 1997 [online]. *MŠMT ČR*. [cit. 2019-01-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/191>

*Waldorfské školy*, 2008 [online]. AWŠ. [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>

*Začít spolu*, 2018 [online]. Praha: Step by Step Česká republika. [cit. 2019-01-11]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2018. [online]. *MŠMT ČR*. [cit. 2018-10-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

*ZŠ Hučák: Škola, kde to žije* [online]. Hradec Králové [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://hucak.cz/>

## Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro rodiče.

# Dotazník pro rodiče

### 1. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- ☐ základní vzdělání
- ☐ středoškolské bez maturity
- ☐ středoškolské s maturitou
- ☐ vyšší odborné
- ☐ vysokoškolské

### 2. Jaký je váš věk:

- ☐ 20-30 let
- ☐ 31-40 let
- ☐ 41-50 let
- ☐ více jak 50 let

### 3. Jaké předškolní zařízení vaše dítě navštěvovalo:

- ☐ tradiční (veřejnou) MŠ
- ☐ MŠ alternativního typu (např. Montessori, Waldorf, Lesní školku, ...)
- ☐ jinou soukromou MŠ nebo dětskou skupinu
- ☐ žádné předškolní zařízení nenavštěvovalo, bylo v režimu individuálního vzdělávání

### 4. Zvažovala jste před zápisem možnost vzdělávání vašeho dítěte i v jiné základní škole s alternativním programem či soukromé ZŠ?

- ☐ ano
- ☐ ne

### 5. Pokud jste u otázky č. 4 odpověděl/a ANO uveďte prosím kterou:

.....

**6. Zvažoval/a jste před zápisem i možnost nástupu vašeho dítěte do spádové nebo jiné veřejné (stání) ZŠ?**

- ☐ ano  
☐ ne

**7. Pokud jste u otázky č. 6 odpověděl/a ANO (zvažoval/a jsem zápis svého dítěte do veřejné školy) uveďte prosím vaše největší důvody pro zamítnutí této varianty:**

.....

**8. Jak dle vašeho názoru probíhá výuka na “tradiční” (veřejné) ZŠ?**

U každého písmene zakroužkujte jednu číslici dle návodu:

*1: naprosto souhlasím, 2: souhlasím, 3: nesouhlasím, 4: naprosto nesouhlasím*

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| a) výuka probíhá podle pevného rozvrhu předmětů                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) učitel řídí veškerou činnost žáků   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) vzdělávání je zaměřeno na žáka a respektující přístup                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) žáci si vytvářejí svá portfolia   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) ve škole je podporována soutěživost a porovnávání žáků                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) ve škole je kladen důraz na paměťové učení                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) ve škole je kladen důraz na vnější motivaci<br>(pochvaly, poznámky, tresty) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) ve škole je kladen důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**9. Jaké vidíte změny ve vzdělávání žáků ZŠ ve srovnání s vašimi osobními zkušenostmi z dětství? Váš názor může být pozitivní i negativní.**

.....

.....

.....

.....

**10. Jaká si myslíte, že jsou současná největší negativa našeho školství?**

.....

.....

.....

.....

**11. Jaké úrovně výsledků vzdělávání dosáhne podle vás žák vaší školy v porovnání se žákem tradiční veřejné školy (např. připravenost k dalšímu studiu, uplatnění a přizpůsobování se změnám v budoucím životě)**

- ☐ lepší
- ☐ srovnatelné
- ☐ horší
- ☐ nedokážu posoudit

**12. V případě možnosti navštěvovat střední školu s alternativním typem výuky, bych své dítě do této školy:**

- ☐ dal/a
- ☐ nedal/a
- ☐ v současné době se neumím rozhodnout

**13. Vaše dítě navštěvuje v současné době ZŠ:**

- ☐ školu s alternativním programem (Začít spolu, Zdravá škola, ...)
- ☐ alternativní typ školy (Montessori, Waldorf)
- ☐ soukromou školu založenou pro žáky v režimu individuálního vzdělávání

*Další otázku vyplňte pouze v případě, že máte více než 1 dítě v povinné školní docházce. Můžete zaškrtnout více odpovědí.*

**14. Vaše další dítě/ děti navštěvuje nebo bude pravděpodobně navštěvovat:**

- ☐ stejnou základní školu
- ☐ tradiční (veřejnou) základní školu
- ☐ jinou školu alternativního typu či soukromou ZŠ
- ☐ je/bude v režimu individuálního vzdělávání